

**Západočeská univerzita v Plzni**

**Fakulta pedagogická**

**Katedra anglického jazyka**

**Diplomová práce**

**Využití vypravování příběhů v hodinách anglického jazyka na prvním stupni  
základních škol se zaměřením na prezentaci nové slovní zásoby**

**Klára Šliková**

**Plzeň 2015**

**University of West Bohemia**

**Faculty of Education**

**Department of English**

**Thesis**

**Using of Storytelling in English Classes at Primary School with Focus on  
Presenting New Vocabulary Items**

**Klára Šliková**

**Pilsen 2015**

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

*V Plzni dne 15. dubna 2015*

.....  
Klára Šliková

## **PODĚKOVÁNÍ**

Na tomto místě bych chtěla zejména poděkovat své vedoucí diplomové práce Mgr. Danuši Hurtové za neocenitelnou pomoc, podporu, trpělivost a připomínky při vypracovávání této práce. Dále vyučujícím 26. Základní školy v Plzni, kteří mi umožnili odučení hodiny anglického jazyka v jejich třídách.

## ABSTRAKT

Šliková, Klára. Západočeská univerzita v Plzni. Duben, 2016. Využití vypravování příběhů v hodinách anglického jazyka na prvním stupni základních škol se zaměřením na prezentaci nové slovní zásoby. Vedoucí diplomové práce: Mgr. Danuše Hurtová.

Cílem diplomové práce je prezentace nové slovní zásoby s využitím vypravování příběhů v hodinách anglického jazyka na prvním stupni základních škol. Práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou. Teoretická část poskytuje základní informace o žákovi prvního stupně, jakým způsobem je zprostředkována výuka anglického jazyka na prvním stupni a jak dochází k jejímu osvojování u žáků. Dále je zaměřena na práci se slovní zásobou a způsob postupu při vypravování příběhů. Praktická část se zabývá zvolenými metodami výzkumu, a to experimentem a dotazníkem. Získané výsledky jsou znázorněny pomocí grafů a opatřeny komentářem. Provedeným výzkumem jsme zjistili, že prezentaci nové slovní zásoby pomocí vypravování příběhů lze zařadit do hodin anglického jazyka, neboť žáci tuto metodu hodnotí pozitivně a pomocí této prezentace dosahují v kontrolních cvičeních velmi dobrých výsledků.

## OBSAH

<b>PODĚKOVÁNÍ.....</b>	<b>4</b>
<b>I. ÚVOD.....</b>	<b>1</b>
<b>II. TEORETICKÝ ROZBOR.....</b>	<b>3</b>
<b>Žák prvního stupně základní školy .....</b>	<b>3</b>
<b>Výuka cizího jazyka na prvním stupni .....</b>	<b>4</b>
<b>Osvojování cizího jazyka.....</b>	<b>6</b>
<b>Slovní zásoba .....</b>	<b>8</b>
Didaktické principy výuky cizích jazyků se zřetelem na slovní zásobu.....	9
Zavádění nové slovní zásoby.....	11
Prezentace slovní zásoby .....	11
Procvičování a upevňování slovní zásoby .....	14
<b>Vypravování příběhů.....</b>	<b>15</b>
Proč vypravovat příběhy během výuky cizího jazyka .....	16
Jak zvolit příběh.....	18
Příprava vypravěče.....	19
Navození atmosféry pro vypravování ve třídě.....	21
Sebereflexe učitele po vypravování .....	22
<b>III. METODY VÝZKUMU.....</b>	<b>24</b>
<b>Experiment .....</b>	<b>24</b>
Subjekty experimentu .....	24
Průběh .....	26
<b>Dotazník.....</b>	<b>28</b>
Respondenti dotazníku.....	28
<b>IV. VÝSLEDKY A KOMENTÁŘE .....</b>	<b>30</b>
<b>Výsledky experimentu .....</b>	<b>30</b>
Skupina S1 .....	30
Skupina S2 .....	34
Celková úspěšnost obou skupin.....	38
<b>Výsledky dotazníku.....</b>	<b>40</b>
Rozbor jednotlivých odpovědí.....	40
Celkové odpovědi .....	45

<b>V. ASPEKTY VÝZKUMU</b> .....	<b>48</b>
<b>Pedagogické důsledky</b> .....	<b>48</b>
<b>Omezení</b> .....	<b>49</b>
<b>Návrhy pro další výzkum</b> .....	<b>50</b>
<b>VI. ZÁVĚR</b> .....	<b>51</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ</b> .....	<b>52</b>
<b>PŘÍLOHY</b> .....	<b>54</b>
<b>SUMMARY</b> .....	<b>67</b>

## I. ÚVOD

Vyučování cizího jazyka od raného věku žáků je v současném pojetí školství v České republice považováno za samozřejmost. Především anglický jazyk se stal nedílnou součástí vyučování jako prostředek k dorozumívání v rámci celého světa. Není tedy překvapivé, že učitelé se snaží žákům výuku cizího jazyka co nejvíce přiblížit tak, aby si k němu vytvořili pozitivní postoj. Jedním z možných způsobů, jak žákům vyučování anglického jazyka usnadnit, je využití vypravování příběhů ve vyučování.

Hlavním důvodem zvolení tohoto tématu je hledání nových přístupů ve vyučování anglického jazyka s cílem vyhnout se zažitým stereotypům a vzbudit u žáků zájem o cizí jazyk prostřednictvím nejpřirozenější lidské vlastnosti, a to vypravováním příběhů. Dalším podnětem k zaměření tématu na příběhy je osobní zkušenost, kterou jsem získala jako studentka na výměnném pobytu v Belgii. Zde se mi naskytla příležitost účastnit se Mezinárodního festivalu vypravování v Alden Biesen. V rámci studia jsme měli možnost zlepšit naše vypravěčské schopnosti pomocí workshopu a zároveň si vyslechnout příběhy podané z úst světově uznávaných vypravěčů.

Diplomová práce hledá odpověď na následující otázky: „Lze příběhy využít k rozšíření slovní zásoby při vyučování anglického jazyka? S jakým ohlasem se tato prezentace slovní zásoby setkává u žáků?“ Odpovědi na tyto otázky nám objasní výsledky získané pomocí výzkumu, který se skládá z experimentu a dotazníku. Experiment je založen na odučení hodiny anglického jazyka s prezentací slovní zásoby pomocí vypravování příběhu. Dotazník hledá odpovědi na to, jaký ohlas tento způsob vyučování získá u žáků.

Práce je členěna do několika kapitol, které jsou rozděleny dle ucelených souvisejících okruhů. První kapitola blíže seznamuje se zvoleným tématem a způsobem, jakým na něj budeme nahlížet. Druhá kapitola je tvořena teoretickým rozbohem, který se soustředí na přiblížení žáka prvního stupně základní školy, dále na výuku cizího jazyka na prvním stupni a způsob jeho osvojování u mladších žáků. Nedílnou součástí teoretické části je zaměření na slovní zásobu, její zavádění, prezentaci a procvičování. V poslední části si rozebereme příběhy samotné. Důvody, proč bychom je měli zařadit do vyučování, a postup práce s nimi při jejich využití. Třetí kapitola, metody výzkumu, rozebírá nástroje zvolené pro náš výzkum, dále seznamuje čtenáře se žáky, kteří se ho účastnili, a popisuje jeho průběh. Čtvrtá kapitola hodnotí shromážděné výsledky, jež zobrazuje pomocí grafů doplněných o vlastní komentář a interpretaci. Poté následují



aspekty výzkumu, které hodnotí získané poznatky z několika hledisek a obsahují rozbor omezení, se kterými jsme se během výzkumu setkali. Tato část představuje i pedagogická doporučení a přichází s náměty na rozšíření zkoumání tohoto tématu.

## II. TEORETICKÝ ROZBOR

Teoretická část se zabývá vyprávěním jako metodou zavádění nové slovní zásoby při výuce cizího jazyka na prvním stupni. V úvodu kapitoly se seznámíme s tím, kdo je žák prvního stupně a čím je charakteristické toto období. Dále se zaměříme na to, jakým způsobem je začleněna výuka anglického jazyka v českém školství, které dokumenty jsou pro ni závazné, a uvedeme si možnosti osvojování cizího jazyka u žáků na prvním stupni. Velká část této kapitoly poskytuje informace o slovní zásobě, jaké jsou její didaktické principy výuky, jak ji správně volit a postupovat. Závěr kapitoly se věnuje samotným příběhům, jejich výhodám, způsobu užití a jak s nimi pracovat.

### **Žák prvního stupně základní školy**

Vstup do školy je pro dítě zásadní životní změnou, která ovlivní další rozvoj dětské osobnosti. Žák se zde musí přizpůsobit novému prostředí, osvojuje si nové sociální role, rozvíjí si své schopnosti a dovednosti. Škola velmi významně ovlivňuje také jeho sebehodnocení, protože selhání ve škole je rozhodující pro další kroky v životě. Úspěšnost ve škole představuje základ budoucí profesní volby. (Vágnerová, 148). Malý prvňáček vstupuje do školy s touhou po získávání nových poznatků a k učení nemusí být nijak povzbuzován. Žák se sám ptá a zkoumá vše nové, avšak v průběhu školní docházky jeho motivace k učení slábne.

Josef Langmeier a Dana Krejčířová (2006) rozdělují školní věk žáků prvního stupně dle Matějčka. Ten jej dělí na dvě dílčí fáze, a to na mladší školní věk, který trvá zhruba od nástupu do školy (6-8 let), a střední školní věk, který zařazuje do období 9-12 let. Mladší školní věk považuje Matějček za typické přechodné období mezi hravým předškolním věkem a vyspělejším chováním školáka. Děti v mladším školním věku jsou velmi hravé a stále mají rády pohádky, ale zároveň jsou schopny se soustředit na jednu věc poměrně krátkou dobu (asi 10 minut). Zároveň jsou v tomto období velmi zranitelné a rozkolísané, proto vyžadují větší trpělivost a pomoc od učitelů a rodičů. Naopak střední školní věk je více stabilnější a vyhraněnější. Je to dáno tím, že na školu se už většina dětí přijatelně adaptovala. V tomto věku zaměřují svůj zájem více do životní reality, všímají si vztahů ve svém okolí a jsou ovlivňovány vlivem dětské skupiny, jejíž normy se snaží dodržovat. (Langmeier, Krejčířová, 119)

Myšlení žáků se v období raného školního věku mění. Objevují se u nich některé vývojově podmíněné změny, které jim pomáhají zvládnout nároky učiva, a zároveň škola dále rozvíjí jejich rozumové schopnosti. Vágnerová (2000) popisuje, že

pro způsob myšlení žáků mladšího školního věku je charakteristické respektování základních zákonů logiky a konkrétní reality. Žáci v tomto období umí operovat se skutečností, popřípadě s představami či symboly, které mají jednoznačný obsah. Myšlení mladšího školáka je více vázané na realitu, žák dokáže uvažovat o něčem, co sám dobře zná. Ke svému myšlení využívá svoji vlastní zkušenost a dává přednost způsobu poznávání, kdy se může sám přesvědčit o pravdivosti verbálně prezentovaných informací. (Vágnerová, 148 - 149)

### **Výuka cizího jazyka na prvním stupni**

Cizí jazyk u žáků na prvním stupni je vzdělávací obor, který patří do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Žák pomocí jazykové výuky, jejímž cílem je rozvoj komunikačních kompetencí, získává znalosti a dovednosti, které mu umožňují vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat získané poznatky. Pomocí cizího jazyka se žák připravuje jak k praktickému užívání jazyka, tak k získávání a chápání skutečností, které přesahují oblast zprostředkovanou pouhou výukou mateřského jazyka. Žák navíc rozvíjí své předpoklady pro budoucí zapojení a komunikaci mezi národy v rámci integrované Evropy i celého světa. „Osvojování cizích jazyků pomáhá snižovat jazykové bariéry a přispívá tak ke zvýšení mobility jednotlivců v jejich osobním životě, ale i v dalším studiu a v budoucím pracovním uplatnění. Umožňuje poznávat odlišnosti ve způsobu života lidí jiných zemí a jejich odlišné kulturní tradice. Prohlubuje vědomí závažnosti vzájemného mezinárodního porozumění a tolerance a vytváří podmínky pro spolupráci škol na mezinárodních projektech.” (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 18)

Formulované požadavky na vzdělávání v cizích jazycích v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání dále jen RVP ZV vycházejí ze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, který rozděluje ovládání cizího jazyka do různých úrovní. (RVP ZV, str. 18) Ten definuje tři základní roviny - A (začátečník), B (středně pokročilý uživatel) a C (vyspělý uživatel), a každou z těchto oblastí rozděluje na dvě úrovně - A1, A2, B1, B2, C1 a C2, které jsou definovány v dimenzi Poslech, Čtení, Ústní interakce, Samostatný ústní projev a Písemný projev. (Najvar, 58) Na konci páté třídy žák dosahuje v oblasti cizí jazyk úrovně A1, která je v RVP ZV charakterizována takto: „Úroveň A1: Žák – rozumí známým každodenním výrazům

a zcela základním frázím, jejichž cílem je vyhovět konkrétním potřebám, a tyto výrazy a fráze používá. Představí sebe a ostatní a klade jednoduché otázky týkající se informací osobního rázu, např. o místě, kde žije, o lidech, které zná, a věcech, které vlastní, a na podobné otázky odpovídá. Jednoduchým způsobem se domluví, mluví-li partner pomalu a jasně a je ochoten mu pomoci.“ (RVP ZV, 18)

Na prvním stupni je výuka cizího jazyka rozdělena na dvě období. Očekávaných výstupů pro první období žák dosahuje na konci třetí třídy a očekávaných výstupů pro druhé období na konci páté třídy. Výuka cizího jazyka na první stupni je zaměřena na úvod do cizojazyčného vzdělávání, kde jde především o snahu vzbudit u žáků zájem o studium a vytváření pozitivního vztahu k tomuto předmětu.

Během prvního období si žáci rozšiřují své řečové dovednosti. Učivo je zaměřené na porozumění jednoduchým pokynům, otázkám učitele a pochopení obsahu jednoduchého krátkého psaného i mluveného textu. Při komunikaci musí být vše sdělováno pomalu a se správnou výslovností. Učitel musí užívat slova, se kterými se žák v průběhu výuky setkal. Žák také rozřazuje mluvenou a psanou podobu téhož slova či slovního spojení a píše slova či krátké věty na základě textové a vizuální předlohy. V tomto období si žáci osvojují především zvukovou podobu jazyka a učí se vztahům mezi zvukovou podobou a grafickou stránkou.

Očekávané výstupy druhého období jsou rozděleny na Poslech s porozuměním, Mluvení, Čtení s porozuměním a Psaní. Z hlediska poslechu s porozuměním žák rozumí prostým pokynům a otázkám učitele, rozumí slovům a jednoduchým větám, která se týkají osvojovaných témat, a rozumí jednoduchému poslechovému textu. Vše však musí být sdělováno pomalu a s pečlivou výslovností, žákovi je umožněna i vizuální opora. V oblasti Mluvení se žák zapojuje do jednoduchých rozhovorů a odpovídá na jednoduché otázky pomocí základních informací týkajících se jeho samotného či jeho rodiny, školy, volného času a dalších osvojovaných témat. Další oblastí je Čtení s porozuměním, kde žák vyhledá potřebnou informaci v prostém textu vztahující se k osvojovaným tématům a rozumí jednoduchým krátkým textům z běžného života, zejména pokud má vizuální oporu. Poslední oblastí je Psaní. Zde žák s použitím jednoduchých vět a slovních spojení napíše krátký text o sobě, rodině, činnostech a událostech z oblasti svých zájmů a každodenního života, a vyplní osobní údaje do formuláře. (RVP ZV, 24 - 25)

Učivo obou období je zaměřené na běžné situace každodenního života, které jsou vybírány s ohledem na věk žáků. Tomu odpovídá i zvolená slovní zásoba,

která vychází především ze zájmu žáků a frekvence užívání daných slov.

Z očekávaných výstupů pro obě období lze pozorovat, že na prvním stupni jsou dovednosti porozumět sdělení a schopnost ústně se vyjadřovat nadřazeny dovednostem číst a psát.

Učivo vzdělávacího oboru Cizí jazyk je zaměřené na:

- zvukovou a grafickou podobu jazyka – fonetické znaky (pasivně), základní výslovnostní návyky, vztah mezi zvukovou a grafickou podobou slov
- slovní zásobu – žáci si osvojí a užívají základní slovní zásobu v komunikačních situacích, které se týkají probíraných tematických okruhů, a umí ji používat i v jiných komunikačních situacích, žáci umí pracovat se slovníkem
- tematické okruhy blízké žákům - domov, rodina, škola, volný čas, příroda, počasí, povolání, zvířata, lidské tělo, jídlo, oblékání, nákupy, dopravní prostředky, aj.
- mluvnici - základní gramatické struktury a typy vět (jsou tolerovány základní chyby, jež nenarušují smysl sdělení a porozumění) (RVP ZV, 25)

Cizí jazyk má týdenní časovou dotaci 3 hodiny a je povinně zařazen do 3. – 9. ročníku. S výukou je však možné začít při zájmu žáků a souhlasu jejich zákonných zástupců i v nižších ročnících. Dle RVP ZV by měla být přednostně žákům nabídnuta výuka anglického jazyka. Pokud žák (jeho zákonný zástupce) zvolí jiný cizí jazyk než anglický, musí škola prokazatelně upozornit zákonného zástupce na skutečnost, že ve vzdělávacím systému může chybět návaznost zvoleného cizího jazyka při přechodu na jinou základní nebo střední školu. (RVP ZV, 123)

### **Osvojování cizího jazyka**

V mladším školním věku se většina žáků poprvé seznamuje s výukovou cizího jazyka a toto setkání je často rozhodující pro další motivaci a chuť se ho učit. Jestliže je žák zavalen velkým množstvím nové slovní zásoby, kterou v angličtině navíc komplikuje odlišnost mluvené a psané podoby, přestane se na výuku cizího jazyka těšit. Tyto obavy a nechuť pak často přetrvávají do pozdějšího věku a těžko se odstraňují. (Hanšpachová, Řandová, 9)

Úrovně osvojení jazyka se v domácí terminologické tradici člení na vědomosti, primární dovednosti, návyky a dovednosti sekundární. Vědomosti však nelze chápat jen ve smyslu interpretace jazykového jevu, vymezení, zdůvodnění, jeho výkladu, atd. Dle Choděry (2006) musíme vědomosti chápat jako vědomosti „o” jazyce, které jsou

úzce spjaty s primárními dovednostmi, zatímco vědomosti „z“ jazyka se vážou na návyky. K primárním dovednostem patří uvědomělá, neautomatizovaná způsobilost k použití vědomostí „o“ jazyce, kterou využíváme ke kódování či dekódování nějakého kontextu či činnosti. Cílem praktické výuky cizího jazyka jsou dovednosti sekundární (poslech, atd.), které jsou založené na návycích. Mateřský jazyk se tedy na začátku tohoto procesu stává jediným prostředníkem pomocí překladu a aha-zážitku. Pokud však setrváme pouze u primární dovednosti, oddálíme tím proces převodu vědomosti „o“ jazyce na vědomosti „z“ jazyka a následně v návyky. Verbální komunikace (čtení, psaní) není spojena s časovou tísň, a proto nevytváří na uživatele žádný tlak. Navíc umožňuje užití velké škály pomůcek, jako jsou třeba slovníky. Naopak u poslechu a mluvení je očekávána okamžitá verbální pohotovost. Je tedy důležité, aby slovní zásoba a gramatika byly náležitě zautomatizovány, jinak tak bude komunikace plynulá. Základem každého učení cizímu jazyku musí být jeho časté používání. (Choděra, 58)

„Při vyučování cizímu jazyku ve školních podmínkách můžeme předpokládat, že ke spojení cizojazyčného slova s příslušným slovem jazyka mateřského dochází nejen při vysvětlení významu překladem, ale také při použití vizuální názornosti (obrázky, předměty). Lze se přiklonit k názoru že „slova osvojená vizuálním názorem se spojují se znakem mateřského jazyka, a naopak osvojená překladem jsou vedle mateřského znaku provázena i názornou představou. Tento tříčlenný vztah má v obou případech tendenci měnit se postupně v bezprostředně dvoučlenný ...“ (Marek 1968, 80, 138). Vytváření tohoto dvoučlenného vztahu zároveň znamená automatizace receptivního i aktivního (produktivního) užívání slovní zásoby a předpokládá ovšem důkladné procvičování a opakování s posílením bezpřekladových typů cvičení.“ (Janíková, cit. dle Marka, 30-31)

Vždy však musíme brát ohled na to, že cílovou skupinou výuky jsou žáci prvního stupně a výuka anglického jazyka by pro ně měla být zábavná a přinášet jim stimulační zážitky. Aktivity by měly vždy být jednoduché a měly by být vybírány s ohledem na to, aby jim žáci rozuměli a věděli, co se od nich očekává. Úkoly musí být v rámci jejich možností, aby jich byli schopni dosáhnout a zároveň měli z jejich splnění dobrý pocit. Většinu aktivit musí učitel především u žáků prvního stupně zadávat ústně a zpočátku pouhé vysvětlení úkolu zabere velkou část hodiny. Nejlépe žáci vnímají aktivity, které jsou založené na hře, zpívání s pohybem, jednoduché a opakující se příběhy, které mají velmi důležitou komunikativní hodnotu. (Phillips, 7)

Učitelé rozdělují cizí jazyk na dvě zásadní části, a to na výuku jazykových prostředků a výuku řečových dovedností. Z hlediska jazykových prostředků dělíme jazyk na fonologii, která zkoumá zvukovou stránku jazyka, lexikologii, jež se zabývá slovní zásobou, lexikálním významem a formou, syntax, disciplínu zkoumající vztahy mezi slovy ve větě, a oblast fungování jazyka, neboli užití slov v konkrétních situacích. Jazykové prostředky tedy vypovídají o tom, co musíme o jazyku vědět. Naopak řečové dovednosti odpovídají na otázku pomocí jakých procesů toho dosáhneme. Mezi řečové dovednosti řadíme poslech, mluvení, čtení a psaní. Poslech a čtení nazýváme receptivní dovednosti, jelikož žák přijímá informace, ale sám je neprodukuje. Na druhou stranu mluvení a psaní patří do produktivních schopností, protože žák informace sám vytváří. Tyto čtyři stěžejní dovednosti nazýváme makro neboť všechny z nich mohou být dále děleny na mikro dovednosti, které definují, jak přesně jich dosáhnout. Dle Scrivenera (2011) je lepší tyto dovednosti navzájem kombinovat a nevyužívat je pouze izolovaně, aby nedocházelo k jednostrannému rozvoji, zejména u mluvení a poslechu. (Scrivener, 2011: 24 – 26)

### **Slovní zásoba**

Znalost slovní zásoby patří mezi jednu ze zásadních částí studia cizího jazyka a má stejně důležité postavení jako výuka gramatiky, výslovnosti či užívání samotného jazyka v určitém kontextu. (Hurtová, 9) Začátečníci se snadno domluví jen pomocí několika slov, navzdory tomu, že nejsou zcela obratní v gramatice. Význam slov jim může stačit k jednoduchému dorozumění. Čím více slov známe, tím lépe můžeme vyjadřovat to, co chceme. (Scrivener, 1994, 73) Výuku slovní zásoby rozdělujeme do několika fází. První fáze se zabývá seznámením se slovem, pochopením jeho významu a způsobem, jakým je užíváno. Druhá fáze je procvičování daného slova, jeho výslovnosti a schopnost ho vyhláskovat. Třetí fáze se týká zapamatování daného slova a poslední fáze je opakování a vhodné užívání slova.

Slovní zásobu rozdělujeme na produktivní a receptivní. Produktivní slovní zásoba je taková, které dobře rozumíme a užíváme ji v každodenních situacích. Naopak k receptivní slovní zásobě patří slova, která známe a chápeme je, ale nemáme tendenci je používat. U začátečníků převažuje produktivní slovní zásoba, kterou si zapamatujeme nejlépe pomocí procvičování v komunikaci. Důležité je přitom dbát na správnou výslovnost a přízvuk. Čím více slov však žáci získávají, tím méně častěji dochází k jejich procvičování či užívání ve sdělení, a tato slova se stávají součástí receptivní slovní zásoby. (Scrivener, 1994: 74)

## **Didaktické principy výuky cizích jazyků se zřetelem na slovní zásobu**

Vyučování zaměřené na prezentaci slovní zásoby, stejně jako její učení, je náročný proces vyžadující organizaci a důslednost. Aby byl vyučovací proces smysluplný, je důležité dodržovat určité zásady. Nyní se podívejme na jednotlivé didaktické principy, kde Janíková (2005) vychází z Hendricha (1988, 77 – 80) a považuje je za zásadní během výuky cizích jazyků se zřetelem na slovní zásobu a je nutné je respektovat:

**Princip vědeckosti.** Základní charakteristikou didaktiky cizích jazyků je interdisciplinární spolupráce s ostatními vědami - lingvistika, literární věda, pedagogické vědy, psychologie, psycholingvistika, sociologie, antropologie, aj. Především při práci se slovní zásobou je znalost teoretických a vědecky podložených lingvistických, pedagogických i psychologických východisek neodmyslitelná. Jedině tak lze zabránit při jejím osvojování nahodilosti a nesystematičnosti.

**Princip systematičnosti.** Při vyučování cizím jazykům je důležité do lexikálního učiva zavést vnitřní systém tak, abychom zabránili pouhému zapamatování izolovaných slov bez důrazu na jejich vzájemné vztahy a souvislosti. Jeden ze způsobů systematizace slovní zásoby nabízí zpracování osnov a učebnic, ve kterých je lexikální látka uspořádána a shrnuta podle ročníků a lekcí. Další možnost, jak systematizovat slovní zásobu, je samotný vyučovací proces. V něm učitel dbá na to, aby si žáci uvědomovali vztahy mezi slovy (nejlépe ve větách), a aby se probíraná slovní zásoba začleňovala do různých skupin, např. podle významových, pravopisných, tvaroslovných, syntaktických a jiných hledisek.

**Princip přiměřenosti.** Především v počáteční etapě osvojování jazyka je velmi důležité nevybírat příliš složité definice. Učitel musí vždy zohlednit, že dané učivo musí být přiměřené věku, předcházejícím znalostem a zkušenostem, obtížnosti učiva a dílčím cílům.

**Princip uvědomělosti.** Během procesu učení hovoříme o uvědoměném a neuvědoměném učení. Při osvojování cizího jazyka upřednostňujeme princip uvědomělosti, který směřuje k jazykovým pravidlům. Při práci se slovní zásobou je to zdůraznění například slovtvorných, gramatických či výslovnostních pravidel a jejich záměrné zařazování do nácviku. Uvědomělé a neuvědomělé učení se během vyučovacího procesu cizího jazyka také vzájemně prolíná. Pro produktivní slovní zásobu jde především o uvědomělé učení, pro receptivní slovní zásobu spíše



neuvědomělé, ke kterému dochází při čtení textů, v komunikaci, kdy jsou nová slova „vedlejším produktem“.

**Princip samostatné činnosti žáků.** Samostatná činnost žáků je učební aktivita, během které žáci získávají poznatky, dovednosti vlastním úsilím a samostatně řeší problémy s minimální pomocí a vedením učitele. Soběstačnost lze podporovat ve všech fázích osvojování cizojazyčné slovní zásoby. Již ve fázi prvního seznámení s novou slovní zásobou, lze využívat samostatné hledání a individuální poznávání nových skutečností.

**Princip názornosti.** Názornost rozdělujeme na vizuální a zvukovou. Již Jan Amos Komenský zařazoval vizuální názornost k nejdůležitějším didaktickým principům. Při práci se slovní zásobou hraje zásadní roli názornost zejména ve fázi prezentace a pochopení významu lexikálních jednotek. Zrakové vnímání funguje jako důležitá opora paměti, protože usnadňuje proces uvědomění a zapamatování. Zvuková názornost je významná v prezentační fázi při seznámení se s novou lexikální jednotkou a při řečové produkci.

**Princip individuálního přístupu k žákům.** V každé třídě se setkáváme s rozdílnými učitelskými typy, které vyžadují diferencovaný přístup učitele jak v oblasti procvičování a opakování slovní zásoby, tak i sémantizace (pochopení významu) a prezentace. Do této oblasti patří i rozdílný přístup k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, u kterých hraje zásadní roli. Práce se slovní zásobou u žáků nižšího stupně by měla zohledňovat zejména názornost, učení zaměřené na zapojení co nejvíce smyslů, pohybové a hravé aktivity a důkladné opakování.

**Princip motivace.** Motivaci dochází k uspokojování základních psychologických potřeb žáků např. potřeba pochvaly, nezávislosti, přiměřené náročnosti aj. Je tedy zásadní žáky při každé vhodné příležitosti pochválit a nekárat ty žáky, kteří si z důvodu nějakého handicapu nejsou schopni osvojit rozsáhlejší slovní zásobu. Učitel musí umět respektovat individuální osobnost každého žáka s jeho zájmy, které často bývají důležitým motivačním prvkem. Po výkonu žáka je velmi důležité provést zpětnou vazbu v co nejkratší době. Aby žáci cítili motivaci ke splnění daného cíle, tak musí rozumět účelu a smyslu své práce.

**Princip tvořivého přístupu.** Za tvořivý přístup lze považovat takový, který je pro žáka nový. Způsob, jakým si žák osvojí danou látku, závisí na učiteli. Pomocí vhodně zvolených postupů, technik a strategií může učitel žáka motivovat a vzbudit v něm zájem o cizí jazyk. (Janíková, 11 - 17)

## **Zavádění nové slovní zásoby**

První setkání s novým výrazem nemusí být vždy předem naplánované. Dochází k němu vždy tam, kdy učitel například spontánně ve svém projevu použije dané slovo a žák jej zaregistruje. Mnohem častěji však musí učitel tento krok pečlivě plánovat. (Janíková, 98 - 99) Jednou z nejdůležitějších otázek, stojící před pedagogem, je množství slov, které může v hodině prezentovat. Učitel vždy musí zvážit, zda učivo cílí na začátečníky, středně pokročilé či pokročilé žáky. Další důležitý faktor je, jestli se žáci s danými slovy již nesetkali a nejsou již součástí jejich aktivní slovní zásoby. Poté musíme zhodnotit, jak moc složitý je pro ně nový výraz a jakým způsobem ho lze naučit – zda stačí pouhé vysvětlení nebo je lepší jej demonstrovat. Vyhýbáme se překladům slov abstraktních, která by žákům mohla činit potíže, neboť se u nich vyvíjí abstraktní myšlení až ve třetí třídě. Mimoto, počet prezentovaných slov by měl být v takovém množství, aby byl zapamatovatelný, a v hodině by měl být aplikovaný tak, aby bylo dostatek času k jeho procvičení. (Thornbury, 76) Odborníci doporučují během jedné hodiny zavádět 8 až 12 nových slov podle úrovně žáků, u začátečníků nejlépe 8 a u pokročilých 12 slov. (Hurtová, 10)

Slovní zásoba je nejčastěji na prvním stupni zaváděna v závislosti na metodické koncepci učebnice a pokročilosti žáků. (Janíková, 98) Učiteli mohou být oporou metodické příručky, které nabízejí výčet slov, jež jsou adekvátní úrovni žáků. V *Chit Chat* metodické příručce pro učitele je vždy sepsána Aktivní slovní zásoba, která zobrazuje novou slovní zásobu a fráze, a Pasivní slovní zásoba představující jazyk, kterému žáci musí rozumět, ale nepožaduje se od nich jeho aktivní používání. Navíc v Pasivní slovní zásobě jsou sepsány fráze, pokyny a výrazy, které učitel používá, a žáci by jim měli rozumět. V učebnicích pro žáky je pak slovní zásoba vysvětlena pomocí obrázků bez překladu do českého jazyka. (Shipton, 10) Stejně tak i učebnice *Happy House* vysvětlují slovní zásobu bez překladu pouze pomocí popisů obrázků. V metodické příručce má pak učitel část nazvanou Cílové učivo, kde je zachycena základní slovní zásoba a vazby, které si žáci mají osvojit a musí je umět reprodukovat. Oblast Doplnkové učivo představuje slova, která si žáci osvojují jen částečně pomocí říkanek či písniček. (Roberts, 7)

## **Prezentace slovní zásoby**

Touto fází označujeme prvotní setkání s novým slovem. Jak již bylo dříve řečeno, někdy může docházet k tomu, že není záměrně plánovaná učitelem. Je to především v takových případech, kdy učitel ve svém projevu spontánně použije nové

slovo, které žák zaregistruje. Díky kontextu a situaci dochází k pochopení, aniž by musel učitel výraz vysvětlit. Tento způsob přímého seznamování se s novou slovní zásobou je dle Janíkové označován jako nejeфекtivnější. Avšak ne vždy lze tento způsob využít, mnohem častěji musí učitel prezentaci nové slovní zásoby pečlivě plánovat. Při práci se slovní zásobou, vzhledem k její prezentaci, lze využít dle Janíkové (2005) metody sedmi kroků. Prvním krokem je Správné vyslovení slova učitelem. Učitel figuruje ve většině případů jako jediný zdroj informací o výslovnosti a musí tedy slovo přednést několikrát se správnou výslovností. Druhý krok se zaměřuje na Vysvětlení významu – sémantizaci, kdy učitel volí vhodný způsob vysvětlení a využívá k tomu postupů v učebnici. Dalším krokem je Opakování po učiteli. „Z hlediska psychologie učení je vhodnější nechat opakovat slova tehdy, pokud je již osvojen jejich význam, neboť tak žáci artikuluji útvary, jejichž význam již znají a nedrillují slova, která pro ně nemají smysl.“ (Janíková, 99). Čtvrtý krok se zaměřuje na Prezentaci písemné formy slova. V této části může učitel využívat i karty, na kterých je slovo napsané nebo jej napíše na tabuli. Tato fáze posiluje uvědomění si psané podoby slova. Pátý krok, Čtení nového slova, posiluje asociativní propojování písma s předem nacvičenou výslovností a usnadňuje žákům proces ukládání v paměti. Šestý krok se zaměřuje na procvičování slova ve větě. Zde může učitel zpozorovat, zda žák umí použít slovo v kontextu a správně pochopil jeho význam. Poslední krok, Opisování slova, se zabývá propojením optického poznání s psanou formou. (Janíková, 98 – 100)

Dle Thornburyho (2002) je základním krokem k poznání slova schopnost uvědomit si jeho formu a význam. Poté si můžeme vybrat pořadí prezentace, zda zvolíme nejdříve význam a poté formu nebo naopak. Učitel tedy může například ukázat obrázek trička (význam) a poté říct *It's a shirt.* (forma). Nebo může první říct *shirt* (forma) a studenti zopakují daný výraz, poté ukáže na obrázek trička (význam). První z možností je vhodná k prezentaci pokud ji uijeme v kontextu. Druhá v žácích vzbuzuje potřebu po významu a je tedy snazší k zapamatování daných slov. K prezentaci můžeme využívat několik prostředků – překlad, reálné objekty, obrázky, gesta, definice a situace. (Thornbury, 76 - 77) Jak již bylo řečeno, v mladším školním věku se žáci nedokáží příliš dlouho soustředit (cca 10 min), a proto změny činnosti a různé doprovodné materiály (obrázky, mapy, kartičky, aj.) jim mohou usnadnit proces zapamatování a motivovat je k lepším výkonům. Jako učitelé od žáků očekáváme zapamatování slov tak, aby si je co nejdéle uchovali v paměti. K tomu, aby se jim slova

ukládala do dlouhodobé paměti, musíme výrazy často opakovat a zpracovávat.

(Hurtová, 10)

**Prezentace významu slova.** Překlad patří k nejčastějším způsobům prezentace významu slova. Dalo by se říct, že je to nejjednodušší a nejrychlejší způsob, jak vyjádřit jeho význam. Nevýhoda je však v tom, že žáci si dané slovo hůře zapamatují, protože nemusí vynaložit žádnou snahu k získání jeho významu. (Thornburry, 77) Pokud využíváme pouze tuto techniku, tak žáci neznají způsob jakým je slovo užito v kontextu a ovládají pouze výčet slov, který velmi rychle zapomenou. V hodinách na prvním stupni určitě nemůžeme vynechat překlad, ale rozhodně by se neměl stát jediným zdrojem významu nových slov. Můžeme však zvolit takové metody, díky kterým žáci vyvodí význam slova sami, a tím je i vhodně motivovat k získávání nových poznatků. Učitel tak může získat i zpětnou vazbu, zda metody, které využil ve své hodině, byly vhodně zvolené.

K usnadnění pochopení významu slova můžeme využít několik technik. Jednou z nich je vizuální metoda, kdy používáme neverbální stránku slova. U této prezentace můžeme zapojit reálné objekty, kartičky s obrázky, plakáty, projektor či kresbu na tabuli. Vhodné je využití i předmětů, které se nachází ve vybavení třídy (stůl, podlaha, okno, dveře, aj.) (Thornbury, 79) V rámci učebnic či metodických knih je řada doplňujících materiálů. Pokud se nám však nehodí k tématu, tak si doprovodné podklady můžeme vyrobit sami, nakreslit je na tabuli nebo třeba k znázornění významu sloves a přídavných jmen využít naše tělo. Pomocí mimiky, gest či pantomimy můžeme vyjádřit jak pohyby (plavání, chůze, běh, jízda na lyžích, aj.), tak i naše pocity (smutný, veselý, hladový, vystrašený, atd.).

Všechny tyto techniky se dají využít a vhodně zkombinovat i při vypravování příběhu. Žákům můžeme jednotlivé postavy přiblížit pomocí obrázků. Především žáci prvního stupně ocení větší dramaturgii vyprávění. Učitel může jak kreslit na tabuli, tak i využít momentu překvapení a použít kartičku postavy až v okamžiku, když se objeví v příběhu. V pohádce o Červené Karkulce lze využít i pohyby těla (Myslivec vzal nůž a rozpáral vlkovi břicho. Vlk zívá a šel spát.) či popis těla s názornými ukázkami (Proč máš tak velké oči? Abych tě lépe viděla. Proč máš tak velké uši? Abych tě lépe slyšela.) Pomocí těchto technik usnadníme žákům pochopení příběhu, protože jejich slovní zásoba není natolik rozvinutá, aby pohádce rozuměli stejně jako v mateřském jazyce.

## Procvičování a upevňování slovní zásoby

Vyučování lexika ztrácí svůj význam, pokud si ho žák nezapamatuje. Scrivener (2011) uvádí, že pamatování nového slova obnáší čtyři zásadní kroky: umístění do paměti, udržení, oživení a použití. (Scrivener, 2011: 200) V předchozí části jsme si uvedli způsob prezentace nové slovní zásoby, tedy umístění do paměti. Nyní se zaměříme na další důležité kroky, které zajistí, aby se nové lexikum udrželo v žákově paměti.

Jedním z důležitých kroků je procvičování, jehož cílem je dosáhnout osvojení nových pojmů na úrovni automatizace, aby se správné užívání slov stalo pro žáka návykem. V lexikálních cvičeních lze však dosáhnout jen její nižší úrovně. Teprve pokud žák užívá výrazy v řečové činnosti, můžeme mluvit o skutečném osvojení lexikálního materiálu. (Janíková, 105) Znamená to tedy, že učitel by se měl zaměřit na co nejčastější praktické užívání. Při tom může sledovat i lexikální chyby svých žáků a vyvarovat se nesprávnému zapamatování.

Důležité je vyhradit si k procvičování slovní zásoby dostatek času. Učitel nemůže vycházet pouze ze cvičení v učebnici a musí mít v zásobě i jiné úkoly, které přizpůsobí konkrétním podmínkám třídy. (Janíková, 106) Po seznámení se s novým lexikálním pojmem je důležité ho co nejvíce procvičit. Procvičování je vhodné zaměřit na rozpoznávání, používání a ovládání daného slova. Pokud žáci ovládají význam slov, můžeme do hodin zahrnovat kromě drilu a testů také aktivity pracující se slovní zásobou. K tomu můžeme využít činnosti, které jsou založené na diskusi, komunikaci, hraní rolí a užití nových výrazů v psaných úkolech. (Scrivener, 1994: 83) Žáci mohou rozdělovat slova do různých skupin dle významu (ovoce, zelenina), spojovat obrázky se slovy, části slov do celků, hrát různá obrázková či slovní domina anebo můžeme do výuky zařadit různé pamětné hry. Touto formou můžeme žákům usnadnit zapamatování nového lexika. (Hurotová, 10)

Slovní zásoba je díky svému rozsahu řazena mezi nejobtížněji zapamatovatelné součásti jazyka. Cílem jejího osvojování je upevnění a automatizace. Na procvičování plynule navazuje fáze opakovací. Nejúčelnější je zopakovat právě probrané učivo hned za několik okamžiků a opětovně se k němu během hodiny ještě třikrát vrátit ve větších intervalech. Za 20 minut žák zapomene 30 - 40 % naučeného, za jeden den je to už 50 - 60 %, za týden 70 - 75 % a za jeden měsíc dokonce 80 % (srov. Bohn/Schreiter 1994, 200). Nový lexikální poznatek se dostává do ultrakrátkodobé paměti a po 20 sekundách se ztrácí, pokud se s ním dál nepracuje. Návrat k již probranému učivu by měl probíhat

každou hodinu, protože jediné tak dojde k jeho zautomatizování. Důležité je opakovat slovní zásobu probranou bezprostředně před příslušnou hodinou a slovní zásobu probranou před delší dobou, která může přinášet více problémů. Zvláště významné je zaměření na obtížnější lexikální jevy, ve kterých se často vyskytují chyby. Během této fáze je zásadní vyhnout se opakování velkého množství lexika najednou, mechanickému a jednotvárnému opakování, opakování již upevněné slovní zásoby a opakování v nevhodně zvolených časových úsecích. (Janíková, str. 106-108)

Jak tedy učitel pozná, že žák umí nová slova? Dle Scrivenera (2011) si většina učitelů myslí, že výuka slovní zásoby je založena pouze na pochopení významu slova, popřípadě jeho pravopisu či výslovnosti. Jednoduše lze říct, že učitel od žáka očekává, že dané slovo korektně napíše, přečte nebo vysvětlí jeho význam. Scrivener (2011) však vidí největší problém nového lexika v tom, že učitel musí žáka naučit jak „staré“ slovo použít „novým“ způsobem. Jako příklad uvádí, že jakýkoliv začátečník je schopen se naučit na první lekci anglického jazyka slovo *table*. Tím však jeho práce nekončí, protože mnohem důležitější je pochopit množství významů, které s sebou toto slovo přináší např. *the food spread on it to make a meal, the guests you meet at the meal, a table of data*, a řadu dalších idiomů jako např. *Do you have a free table?, a round-table discussion, to set the table*, atd. K tomu, aby dokázal žák uchopit všechny další významy, je zásadní dostatečné procvičování jazyka v praxi. Problémem může být, že vyučování obnáší stále nové a nové lexikum a učitel nemá čas se mu věnovat do hloubky. Proto bychom dle Scrivenera (2011) měli lépe plánovat hodiny a neustále se vracet k probraným jevům odlišným způsobem např. v textech, opakování a konverzaci. (Scrivener, 2011: 200-208)

### **Vypravování příběhů**

V předchozí části jsme se seznámili s tím, co je to slovní zásoba, jak ji prezentovat a procvičovat s žákem prvního stupně. V další části práce si uvedeme jednu z možností prezentace nového lexika, a to prostřednictvím vypravování příběhů.

Pohádky a příběhy jsou součástí jazyků všech národností po celém světě. V každé kultuře se již po staletí vypráví příběhy, které se stávají postupně součástí národního dědictví. Zpočátku se předávaly pouze ústně a postupem času byly sepsány. (Brown, 2 – 7) Vypravování příběhů je jednou z nejpřirozenějších lidských činností, která nás učí o životě. Je to snad válka mezi dobrem a zlem, kde dobro vždy vítězí, pravá láska, která nezná překážek, čary a kouzla, co láká posluchače již po staletí.

At' tak nebo onak příběhy nás učí o životě, nesou ponaučení, říkají nám jak se správně zachovat v určitých životních situacích a jsou aktuální i v dnešní době. Již od nejtělejšího dětství nás rodiče či prarodiče jimi obklopují. Vyprávějí nám pohádky před spaním, nevědomky tím rozšiřují naši slovní zásobu a budují náš vztah ke knihám. Stejně tak, jako v našem mateřském jazyce, mají příběhy důležité postavení i ve výuce anglického jazyka.

Pokud se rozhodneme příběh vyprávět a ne předčítat z knihy, dáváme tak žákům pocit, že se jedná o něco velmi osobního. Zdrojem příběhu jsem já jako osoba a ne kniha. Dle Marry Slattery a Jane Willis (2006) při vyprávění příběhu mluvíme spontánně a přirozeně intonujeme, tím příběh dostává větší věrohodnost a opravdovost. Často je mnohem jednodušší porozumět příběhu, který je vyprávěn, než tomu, který čteme pouze nahlas. Navíc při líčení příběhu můžeme lépe postřehnout, jestli jsme vzbudili v posluchačích zájem, zda si příběh užívají či mu nerozumí. (Slattery, Willis, 97) Dle Eleanor Watts (2006) autorky knihy *Storytelling* je velkou předností vypravování to, že se můžeme dívat žákům přímo do očí, zkrátit vypravování pokud máme málo času či obohatit příběh o vlastní nápady. Jednodušeji lze také zahrnout posluchače do příběhu, a pokud si důvěřujeme, tak ho můžeme i měnit podle podnětů, které nám žáci během vypravování dávají. (Watts, 8)

Jednou z hlavních výhod také je, že můžeme využívat jazyk, o kterém víme, že ho žáci ovládají. Na druhou stranu jako nevýhodu můžeme považovat to, že se učitel musí příběhu dostatečně věnovat a naučit se ho natolik, aby byl schopen ho převyprávět z paměti. Učitele může odradit i strach z toho, že pokud příběh vyprávějí a nemají v ruce textovou oporu, tak mohou snadněji ve svém projevu v angličtině chybovat. (Wright, 14) Především na děti dnešní uspěchané doby může mít vypravování silný vliv, protože mají málo příležitostí, kdy jim někdo vypráví. V další části se pokusíme objasnit, proč příběhy využívat a jak je lze využít k zefektivnění vyučovací hodiny.

### **Proč vypravovat příběhy během výuky cizího jazyka**

Příběhy v životě mají pro mysl stejný význam jako potrava pro tělo. Jsou součástí našeho každodenního života v okamžicích, kdy se díváme na televizi, jdeme do kina či divadla, čteme knihy nebo si jen vypravujeme příběhy s přáteli. Stejně tak jsou důležité i v životě žáků. Usnadňují jim pochopení světa a dávají jim možnost sdílet své zážitky s ostatními. (Wright, 5). Cílem učitele je usnadnit žákům osvojování jazyka.

Příběhy jsou pro tento účel velmi cenným zdrojem a navíc je můžeme využít k procvičování poslechu, ústního projevu, čtení i psaní. (Slattery, Willis, 96)

Žáci na prvním stupni rádi naslouchají stejným příběhům stále dokola. To je skvělá příležitost pro učitele k procvičování jazykových částí a struktur pomocí oblíbené činnosti. Ještě předtím, než začnou sami číst v angličtině, je vypravování jednou z možností, jak je lze jednoduše seznámit s významovou a zvukovou stránkou slov. (Phillips, 51) Naslouchání příběhům představuje bohatý jazykový zdroj, na kterém mohou žáci stavět své vlastní jazykové základy. Navzdory tomu, že příběh může obsahovat slova pro ně neznámá, můžeme jim je přiblížit pomocí obrázků, mimiky či řeči těla. U výuky postupujeme stejně jako při učení mateřského jazyka, kdy děti po narození nejprve naslouchají a až později začnou samy mluvit. Stejně tak to funguje i při výuce druhého jazyka. Žáci prochází tzv. *silent period*, ve které je velmi důležité naslouchat novému jazyku. (Phillips 17)

Příběh sám o sobě může být silným motivačním prvkem, protože žáci znají jeho strukturu a chtějí proniknout do děje a porozumět mu. Jejich vlastní schopnost porozumět se pro ně stává odměnou a navíc i motivací k tomu, aby chtěli postihnout příběh mnohem hlouběji. (Wright, 6) Při poslechu napjatě očekávají, co se stane a plně se soustředí na příběh. Pomocí vypravování můžeme žákům i usnadnit vybudování pozitivního postoje k cizímu jazyku a jeho budoucímu studiu. (Watts, 6)

Nespornou výhodou příběhů je užívání jazyka v reálných situacích. Pouhé pamětné učení řady slovíček není pro žáky nikterak zajímavé, a proto tato slova rychle zapomínají. Příběhy představují skvělý úvod do nových jazykových prostředků a větných konstrukcí, aniž by je žáci museli sami aktivně používat. Rozvijí si tak slovní zásobu, kterou mohou využít později, až nastane správný čas. Jazyk tím pro ně nebude zcela nový a nebude tolik obtížný. (Watts, 6-7) Učitel pomocí příběhů může jednoduše opakovat či zavádět novou slovní zásobu a strukturu vět v rozmanitých, snadno zapamatovatelných a známých souvislostech, které obohatí myšlení žáků i jejich vlastní jazykový projev. (Ellis, Brewster, 2)

Naslouchání příběhům a reagování na ně pomocí mluvení, psaní, drama, hudby a umění, v nás vytváří smysl pro sdílení a spolupráci. Rozvoj jazykových schopností je zbytečný pokud nevíme jak komunikovat – jak naslouchat ostatním a jakým způsobem mluvit, aby nás ostatní chtěli poslouchat. Příběhy nás navíc podněcují k vyjadřování toho, co se nám líbilo či nelíbilo, a dávají prostor pro výměnu myšlenek. (Wright, 7) Neexistuje správná odpověď na otázku: „Jak se ti líbil příběh?“. Jakákoliv odezva tedy



nemůže být považována za špatnou a žáci se nemusí obávat, že by odpověděli chybně. (Watts, 7) Reakce žáků na příběh může učiteli samotnému ukázat detaily příběhu, které sám nezachytil nebo je nepovažoval za podstatné. Především dětský posluchač může v příběhu objevit odkazy, které mohou zůstat dospělému skryté.

Další výhodou příběhů je, že jsou skvělým způsobem, jak učit správné etické chování. Učitel není zodpovědný pouze za výuku jazyka, ale také za osvojování si slušného a zodpovědného chování. Podstata příběhů je založena na šťastném konci, který se dostává těm, kdo jsou hodní a stateční. (Watts, 6) Právě proto jsou často hlavními hrdiny jedinci, kteří chybují, ale navzdory tomu se ze svých chyb poučí a jsou odměněni. Tím v žácích budujeme pozitivní vzor, který jim říká, jak se zachovat v určitých situacích.

Vedle jazykových a etických kladů můžeme zohlednit i rozvoj fantazie a představivosti. Mladší posluchači se jednoduše nechají strhnout dějem a identifikují se s postavami vystupujícími v příběhu a společně s nimi prožívají jejich dobrodružství. (Ellis, Brewster, 1) Příběhy pomáhají žákům vnímat svět z různých úhlů a naučí je vcítovat se do pocitů jiných. Rozmanitá škála příběhů nám navíc umožňuje vybírat je zcela cíleně podle našeho záměru a velmi snadno je můžeme přizpůsobit tématu hodiny např. *The bus won't go* může uvést téma dopravní prostředky, *The Elves and the Shoemaker* může žákům otevřít téma oblečení. (Watts, 6) Při práci s příběhy můžeme zapojit i poznatky z jiných školních předmětů.

V neposlední řadě je důležité zmínit, že většina moderních vyučovacích jazykových technik zahrnuje drahé vybavení jako videopřehrávače, kazety, doprovodné materiály nebo velké množství kopií. Příběh lze vypravovat celé třídě najednou a nestojí nic. Správný vypravěč si snadno udrží pozornost a k ilustraci mu stačí pouze několik jednoduchých obrázků na tabuli.

### **Jak zvolit příběh**

Při výběru příběhu musíme zvážit několik faktorů. Z jazykového hlediska musí učitel zkoumat úroveň slovní zásoby a struktury. Zda příběh není příliš jednoduchý nebo naopak složitý. Pokud příběh využíváme k rozšíření slovní zásoby, musíme volit takový počet slov, který je pro žáky adekvátní. Dále musíme zvážit, jakým způsobem se daná slova v příběhu vyskytují. Jestli příběh obsahuje rytmus, onomatopoické výrazy či rýmy, aby si žáci užili jeho imitaci a zároveň obohatili svoji výslovnost. Učitel by se

měl zamyslet, jestli příběh žáky zaujme a bude natolik srozumitelný, aby obohatil jejich jazyk. Z psychologického hlediska musí také zohlednit, zda příběh motivuje žáky k dalším činnostem a rozvíjí jejich představivost.

Výborným zdrojem příběhů jsou vydavatelství, která publikují zjednodušené knihy určené pro žáky učící se anglický jazyk. Vhodné je také sáhnout po knihách anglicky hovořících dětí. Dle Ellise a Brewster (1991) je užívání autentických knih způsob, jak přinést do vyučovací hodiny „reálný“ jazyk a svět. Tyto knihy mohou navíc zafungovat jako silný motivační prvek, protože žáci budou číst stejné knihy, jako čtou např. děti žijící v Anglii. (Ellise, Brewster, 9-13) Wright (1995) upozorňuje na to, že vyprávění, které mohou mladší posluchači považovat jako dětinské ve svém mateřském jazyce, lépe přijímají v jazyce cizím. (Wright, 14)

### **Příprava vypravěče**

V této části se seznámíme s tím, jak si příběhy co nejlépe osvojit a jak lze s vyprávěním pracovat. Každému vyhovuje jiná metoda a je důležité najít tu, která bude adekvátní právě pro nás. Vždy bychom se měli vyvarovat snaze naučit se příběh slovo od slova. Za prvé je to velmi náročné a za druhé naše vyprávění bude vypadat uměle, a tím pádem bude těžší posluchače zaujmout. Lepší je soustředit se na vystihnutí podstaty než zachycení každého detailu.

S příběhem se seznámíme nejlépe tak, že si ho několikrát přečteme nebo poslechneme. Poté si ho můžeme zkusit převyprávět vlastními slovy. K prvotní sebereflexi můžeme použít i nahrávání nebo využít někoho, kdo si nás vyslechne. Pro ulehčení můžeme z příběhu vybrat klíčové body a sepsat si je. K tomu můžeme využívat bubliny, myšlenkové mapy či různé kostry příběhů. Podle Johna Morgana a Maria Rinvolucrího (1991), autorů knihy *Once Upon a Time*, by taková kostra příběhu měla obsahovat v minimální formě obrys děje a pokud potřebujeme, tak i informace o pozadí příběhu a základní údaje o postavách. Někomu může vyhovovat i způsob, že si příběh přehraje pomocí představ v hlavě jako film. (Morgan, Rinvolucrí, 9)

Andrew Wright (1995) doporučuje napoprvé vynechat dramatizaci příběhu a využít někoho blízkého, kdo si vyprávění poslechne. V této části je důležité se zaměřit na to, zda správně vystihneme jádro příběhu. Ve chvíli, kdy si budeme jistí, že si pamatujeme základy a máme na čem stavět, tak se můžeme začít soustředit na výrazy, kterými chceme vyprávění obohatit. Čím častěji budeme příběh vyprávět, tím více se zlepšíme a s každým dalším příběhem se nám bude dařit lépe. (Wright, 16)

Role vypravěče je jednou z nejdůležitějších částí příběhu. Nezáleží na tom, zda jsme v běžném životě tišší či naopak veselí a upovídání. Vypravování se musí stát naší součástí. Pokud do něj promítneme naši osobnost, tím reálnější a poutavější pro posluchače bude. Existuje několik faktorů, které nám mohou vypravování usnadnit. V první řadě je to práce s hlasem, který funguje jako zprostředkovatel příběhu. Při mluvení nesmíme zapomínat na dýchání, vypravujeme tak, abychom se zbytečně nezadýchávali. Hlasitost musí být dostatečná, aby všichni žáci dobře slyšeli. Pro každou postavu příběhu a vypravěče samotného můžeme vytvářet jiný hlas např. vysoký, hluboký, pomalý, rychlý či ho můžeme říkat s jinou náladou např. vesele, smutně, unaveně, vyděšeně, aj. Pomocí tempa a pauz měníme dynamiku. Pauza je jedním z nejmocnějších elementů dramatického vypravování a čtení. Posluchači se díky ní stávají více aktivní, protože jim dáváme prostor pro předvídání. Důležité však je umět ji používat v klíčových okamžicích. Správné pochopení významu příběhu můžeme žákům ulehčit také pomocí vhodného užívání důrazu. V anglickém jazyce se důraz ve větách přiřazuje těm nejdůležitějším slovům. (Wright, 18)

Stejně jako k dorozumívání využíváme jazyk, tak ke komunikaci používáme naše tělo. Pomocí řeči těla můžeme vyčíst náladu člověka či jeho postoj vůči nám. Stejně tak můžeme pohyby obohatit vypravování. Ještě předtím než řekneme *He listened*, můžeme zvednout ruku a přiložit ji k uchu nebo naznačit jak sbíráme květiny na louce stejně jako Karkulka. Pouhé poslouchání hlasu se může snadno stát monotónní. Pokud však využijeme potenciál příběhu a zapojíme do něj pohyby těla, posuneme ho hned na jinou úroveň. Pohyby však musí být jednoduché, prováděné pomaleji a s větším důrazem, než když je provádíme v běžném životě. Tím dáme žákům prostor pro jejich vstřebání a přispějeme tak k lepšímu pochopení příběhu. (Wright, 18-20)

Vyprávíme-li příběh žákům, kteří s angličtinou teprve začínají, můžeme je nechat se ptát v mateřském jazyce a odpověď jim zprostředkovat gesty, pohybem či obrázky. Žákům můžeme dát i prostor k hádání, jak daný příběh bude pokračovat dál. Pokud budou své návrhy pronášet v mateřském jazyce, tak je přijmeme a převedeme do angličtiny. (Slattery, Willis, 100)

Učitel funguje ve třídě jako zrcadlo. Pokud on sám uvěří příběhu, který vypráví, uvěří mu i jeho žáci, a tím získá jejich plnou pozornost. Čím více zapojíme výrazů a pohybů, tím lépe probudíme příběh k životu. Změny hlasů a mimiky, zvuky zvířata,

pohyby podle toho, co se právě odehrává, to vše přirozeně upíná žáky k plnému soustředění. (Watts, 8)

### **Navození atmosféry pro vypravování ve třídě**

Před každou hodinou vyučovacího jazyka je velmi důležitá fáze plánování. Učitel vždy musí promyslet, jakým způsobem bude postupovat tak, aby splnil vyučovací cíle a zároveň vytvořil hodinu atraktivní pro své žáky. Poté, co vybere vhodný příběh a zváží slovní zásobu, kterou chce probírat, musí zohlednit i přípravu pomůcek, uspořádání třídy či správné navození atmosféry. To vše hraje při vypravování příběhu podstatnou roli. Dle Wrighta (1995) závisí polovina úspěchu hodiny na tom, jakým způsobem jsme se na ní předtím připravili. (Wright, 16)

Z hlediska uspořádání bychom se měli pokusit žáky dostat co nejbližší k vypravěči. Pokud nám to prostory umožní, je to ten nejlepší způsob rozmístění. Jednak z toho důvodu, že žáci na učitele velmi dobře uvidí, ale především tím změním vztah mezi učitelem a žáky a také mezi žáky navzájem. Čím menší bude vzdálenost mezi nimi, tím větší získají pocit, že budeme něco společně sdílet. Uspořádání třídy bychom měli upravit nejlépe před samotným vyprávěním. Wright (1995) označuje za nejvhodnější uspořádání tzv. *U-shape*, tedy tvar, kdy lavice a židle kopírují písmeno U. V tomto případě umístíme židle před lavice, aby mezi učitelem a žákem nebyla žádná překážka. (Wright, 16-17) V případě mladších žáků můžeme využít i koberec, který se často nachází v jejich třídách. Už samotné upravení třídy vyvolá v žácích pocit, že se bude dít něco speciálního bez toho, abychom jim říkali, co budeme dělat.

Pro navození atmosféry můžeme využívat i řadu vizuálních pomůcek. Někteří učitelé používají tzv. *story bag*, kterou může být i naprosto obyčejná plastová taška. Jiní využívají loutky nebo si na vypravování příběhu obléknou klobouk či vestu. Všechny tyto pomůcky se stávají speciální právě díky tomu, že je učitelé nosí jen na vypravování příběhu. O přestávce můžeme také jednotlivé předměty vystavit na lavici. Žáci získají možnost si je dostatečně prohlédnout a popřemýšlet, o čem budeme vyprávět tentokrát. V případě, že nemáme po ruce žádné vhodné pomůcky, lze využít k úvodu příběhu jednoduše tabuli. Stačí napsat jen *Story time* či *A story for you*. Kromě vizuálních pomůcek můžeme k navození atmosféry použít i auditivní pomůcky. Stále stejný zvukový signál či krátká znělka navodí tu správnou náladu ve třídě a žáci budou hned vědět, že jim budeme vyprávět. (Wright, 17) Nikdy však nesmíme začít vyprávět, aniž bychom měli úplnou pozornost všech žáků. (Wright, 8)

## Sebereflexe učitele po vypravování

Práce s příběhem je inovativní metoda, jež umožňuje učiteli vyjádřit svoji vlastní kreativitu. Díky své efektivnosti může vyučování cizího jazyka obohatit a stát se plnohodnotnou alternativou pro práci s učebnicí. Díky své variabilitě můžeme příběhy využívat jak k procvičování, tak i k upevnování látky, k zavádění nových témat či je propojovat s ostatními předměty v rámci mezipředmětových vztahů. Nelze opomíjet ani jejich psychologickou stránku, a to především motivační efekt zejména u mladších žáků.

Jim Scrivener (2011) ve své knize *Learning Teaching* však upozorňuje na to, že by se vypravování příběhů nemělo změnit v hodiny, kde bude mluvit pouze vyučující. Většina učitelů používá příběhy jako úvod do nové lekce. Dle jeho názoru by se však příběhy měly číst převážně pro potěšení. Cíl příběhů v hodinách angličtiny by měl zůstat stejný, jako když dětem vyprávíme příběh před spaním nebo když sdílíme s přáteli anekdoty. Scrivener (2011) považuje za vhodné zařadit příběh na konec hodiny či uprostřed jako prostředek pro změnu nálady ve třídě. Své názory zdůvodňuje tím, že žáci nejvíce získávají, když zapomenou, že se jedná o výuku a jsou naplno strženi obsahem. (Scrivener, 2011: 353-354) Vypravování bychom tedy neměli opomíjet, ale zároveň z něj neudělat všední záležitost, tak aby mělo na žáky stále vhodný efekt.

Stejně tak, jak je důležitá příprava, je důležité i zhodnocení svého výkonu. Je to jedna ze zásadních fází, které nás v práci posune dál, a je důležité ji nevynechávat. Otázky, které by si měl každý vypravěč položit na konci hodiny, uvádí v knize *Storytelling with Children* Andrew Wright (1995). Zabývají se jak posluchačem, tak i samotným vypravěčem, který na ně odpovídá jednouchou formou ano – ne.

Obrázek 1

**A checklist for the craft of your storytelling**

<b>Question</b>	<b>Yes</b>	<b>No</b>
1 Were the children engaged?		
2 Did they understand enough to enjoy it?		
3 Did they all hear me?		
4 Did I forget any key bits?		
5 Did I put all my energy into it?		
6 Did I use enough variety of voice?		
7 Did I use my body enough?		
8 Did I look up and involve them enough?		

**Comments**

---

---

Photocopiable © Oxford University Press

Zdroj: Wright (1995), 24

V této kapitole jsme nahlédli do teoretického pozadí diplomové práce. Seznámili jsme se se základními informacemi o žákovi prvního stupně, jakým způsobem se cizí jazyk vyučuje na prvním stupni, které dokumenty jej vymezují a jak dochází k jeho osvojování. Podrobně se zabývá slovní zásobou, jejím uvedením, prezentováním nového výrazu a významu slova a didaktickými principy výuky cizích jazyků se zřetelem na slovní zásobu. Práce nevynechává ani způsoby procvičování a opakování během vyučovacího procesu. Další část mapuje vypravování příběhů a jejich přínos do vyučování cizího jazyka. Věnuje se možnostem vypravování příběhu, jeho výběru, zapamatování a tím, co udělat, než začneme vypravovat. Cílem praktické části je seznámení s charakteristikou výzkumných metod, jejich užití v praxi a zhodnocení získaných výsledků.

### III. METODY VÝZKUMU

Praktická část diplomové práce přibližuje výzkumné nástroje s ohledem na hledání odpovědí na výzkumné otázky. Zároveň se věnuje popisu toho, jakým způsobem byly získávány informace a skupinám, u kterých byl výzkum prováděn. Cílem výzkumu bylo hledání odpovědí na dvě otázky. Lze příběhy využít k rozšíření slovní zásoby při vyučování anglického jazyka? Konkrétně se tato otázka zaměřuje na pochopení významu nových slov, jejich sluchovému a grafickému poznání. Druhou a velmi zásadní otázkou, na kterou hledá odpověď je: „S jakým ohlasem se tato prezentace slovní zásoby setkává u žáků?“

Jak už bylo zmíněno v předchozí kapitole, při vypravování příběhu je velmi důležitý kontakt s posluchačem. Jedině tak vypravěč může sledovat, zda žáci rozumí příběhu a užívají si ho. Z tohoto důvodu byl jako způsob zodpovězení první výzkumné otázky zvolen experiment. První část výzkumu se týká vytvoření hodiny a její aplikování v praxi. Tato hodina byla založená na užití vypravování příběhu s cílem prezentovat novou slovní zásobu a ověřit účinnost této výuky u žáků prvního stupně. Druhá část byla formou jednoduchého dotazníku, který se zabýval oblíbeností u žáků a tím, jak často se vypravování stává součástí jejich výuky. Obě části na sebe bezprostředně navazovaly.

#### Experiment

Podstata experimentu spočívá v tom, že cíleně vnáší změny do průběhu běžných procesů v souladu s úkoly výzkumu a jeho hypotézou, čímž ukazuje vztahy mezi studovanými jevy. „Umožňuje hlubokou kvalitativní analýzu a pokud možno přesné kvantitativní měření jak nových prvků, které se do tohoto procesu zavádějí, tak i výsledků tohoto procesu. Pro pedagogický experiment je tedy příznačné, že badatel aktivně zasahuje do vzniku a průběhu studovaných jevů s cílem ověřit si hypotézy nejen o existujících jevech,..." (Skalková, 71)

#### Subjekty experimentu

Při volbě subjektů pro experiment byl zohledňován především věk žáků, aby skupiny byly co nejvíce rovnocenné. Vybráni byli žáci třetích tříd navštěvující stejnou základní školu v Plzni. Žáci obou dvou skupin s výukou anglického jazyka začali ve třetím ročníku a k jejich výuce je použita stejná učebnice *Chit Chat*. Obě dvě třídy mají anglický jazyk 3x týdně v rámci 45 minutové hodiny. Škola má jazykovou

učebnu, kde není klasické uspořádání třídy, ale lavice jsou uspořádány ve třech vodorovných řadách. Mimo tuto třídu, žáci navštěvují také multimediální učebnu, která jim nabízí možnost využití multimediálních pomůcek (iPad, interaktivní tabule). Obě vyučující anglického jazyka se snaží v rámci zpestření výuky využívat tuto třídu minimálně jednou měsíčně. Žáci zde využívají zejména iPady a pomocí různých her si opakují slovní zásobu a gramatiku.

První skupinou S1, ve které probíhal výzkum, byla III. B na 26. Základní škole v Plzni. Třída byla na vyučování anglického jazyka rozdělena na dvě skupiny. Skupina, u které probíhal výzkum, měla celkem 17 žáků, z toho 9 chlapců a 8 děvčat. Ve třídě se vzdělávali také dva žáci s dyslexií a s dysgrafií a jeden žák cizinec původem z Běloruska, který se do České republiky přistěhoval teprve v září. Přesto, že český jazyk neovládá, dorozumí se anglicky, protože s výukou anglické jazyka začal již v Bělorusku. Jak již bylo zmíněno, výuka v této třídě probíhá 3x týdně po 45 minutách. Velkou výhodou této skupiny je umístění interaktivní tabule a koberec v učebně. Díky tomu, že se žáci nikam nepřesouvají, mohla vyučující použít kartičky s anglickými výrazy a polepit názvy nábytku ve třídě (*clock, chair, board, table, aj.*). Během klasického vyučování žáci sedí v lavicích po dvou a jsou rozděleni na tři oddělení. Velký počet žáků (celkem 29) však zabraňuje jakékoliv manipulaci s nábytkem.

Druhou výzkumnou skupinou S2 byla třída III. C na stejné základní škole v Plzni. V této třídě se nacházela část žáků z III. B v kombinaci s druhou třídou stejného ročníku. V době výzkumu ve třídě bylo celkem 18 žáků, z toho 8 chlapců a 10 děvčat. V této skupině se nacházel jeden žák s dyslexií a jedna žákyně se speciálními vzdělávacími potřebami (lehké mentální postižení dále LMP). Žákyně se vzdělává podle individuálního vzdělávacího plánu a s pomocí asistentky pedagoga. I zde výuka anglického jazyka probíhá 3x týdně po 45 minutách. Nevýhodou této skupiny je však to, že nemají stálou třídu. Jednou týdně navštěvují jazykovou učebnu, kde mohou využít interaktivní tabuli, ale chybí zde koberec či větší prostor pro lepší interakci se žáky. Další anglický jazyk probíhá ve třídě III. C a V. B, kde mohou využít koberec. Výzkum probíhal v učebně V. B, kde však koberec není u tabule, která byla nutná k vypravování příběhu.

V obou případech se jedná o stejnou základní školu, která byla vybrána především z toho důvodu, že zde probíhala závěrečná souvislá praxe. Možnost odučení hodiny s použitím příběhu se zde setkala s velmi pozitivním ohlasem. Experiment



proběhl ve dvou třetích třídách, na jednotlivé rozdělení skupin se můžeme podívat v následující tabulce.

Tabulka 1

	<b>Dívky</b>	<b>Chlapci</b>	<b>Celkem</b>
<b>S1</b>	8	9	17
<b>S2</b>	10	8	18

### **Průběh**

Před samotným experimentem bylo nutné zvážit několik faktorů. Experiment byl zaměřen na vytvoření hodiny založené na vypravování příběhu s cílem prezentace slovní zásoby. Jedním z nejdůležitějších kritérií bylo zvolení skupiny slov, která se budou ve výuce zavádět. Vybraná slova musela být pro žáky zcela nová tak, aby se nejednalo o hodinu zaměřenou na opakování, ale na rozšiřování slovní zásoby. Zohlednit se musel věk žáků, školní stupeň a způsob jakým budou slova prezentována. Slovní zásoba byla zvolena po domluvě s vyučující a zohlednění již probrané slovní zásoby.

Dalším důležitým faktorem byl samotný příběh. Jak již bylo zmíněno, žáci teprve s anglickým jazykem začínají. S ohledem na věk a dosud získané jazykové zkušenosti, musel mít příběh jednoduchou dějovou linku. V dnešní době je nepřehledné množství příběhů a výběr nebyl jednoduchý. Nakonec byl zvolen příběh *Little Red Riding Hood* (viz příloha č. 1), který je základem vypravování příběhů již po staletí. Tato pohádka má i českou podobu „O červené Karkulce“, kterou zná snad každé dítě. Pro lepší pochopení příběhu bylo samotné vyprávění zjednodušeno vypravěčem s ohledem na jazykové schopnosti žáků (viz příloha č. 2). Některé části byly vynechány či nahrazeny a jiné byly obohaceny. Nyní si představíme vybranou slovní zásobu z pohádky *Little Red Riding Hood: basket, cake, bottle of wine, flowers, Little Red Riding Hood, wolf, hunter*.

Po výběru příběhu a slovní zásoby bylo nutné zvážit možnost názorných pomůcek (obrázky A4 – viz příloha č. 3, velké karty se slovy – viz příloha č. 4), které by žákům příběh co nejvíce usnadnily pochopit, a materiálů vhodných pro individuální procvičení (malé obrázky a malé karty se slovy – viz příloha č. 5). Další klíčovou fází

bylo vytvoření přípravy hodiny (viz příloha č. 6) s časovým rozložením a jednotlivými kroky (viz příloha č. 7). Následovalo vytvoření pracovního listu (viz příloha č. 8) s dotazníkem (viz příloha č. 9). Jednotlivé úkoly v pracovním listu byly zadané v českém jazyce. Hlavním důvodem zvolení mateřského jazyka bylo to, že úkoly v pracovním sešitě i výstupní testy vyučujících, se kterými žáci pracují, jsou také zadávány v českém jazyce.

Experiment probíhal ve dnech 1. března a 17. března 2016. Oba experimenty proběhly ve třídách během anglického jazyka se standardní časovou dobou 45 minut. Výzkum u skupiny S1 proběhl během páté vyučovací hodiny a u S2 během druhé vyučovací hodiny. První částí experimentu byla práce se slovními a obrázkovými kartami. Žáci ihned po dovyprávění příběhu měli samostatně seřadit karty se slovy za sebou na základě zvukové podoby slov tak, jak je říkal vyučující. Tento úkol si žáci zkontrolovali ve dvojicích a učitel mezi nimi pouze procházel, ale výsledky nebyly součástí hodnocení. Dalším úkolem bylo zjistit porozumění významu slov, v tomto cvičení žáci samostatně přiřadili ke slovním kartám obrázkové karty. Kontrola daného úkolu probíhala tak, že vyučující procházel mezi žáky a zaznamenával si počet chyb do tabulky se jmény společně se slovy, u kterých žáci chybovali. Následně jsme si cvičení společně zopakovali i na tabuli, aby se žáci, kteří měli chybu, nenaučili daný význam slova špatně.

Druhá část experimentu byl pracovní list, na který měli žáci zhruba 5 minut. Při jeho přípravě byl zohledněn i individuální přístup k žákům. Ti, kteří potřebovali, mohli nad pracovním listem strávit více času. Ve skupinách se vzdělávali žáci s dyslexií a dysgrafií, u kterých bylo nutné ověřit, zda rozumí zadání, a proto jsme s žáky pracovní list přečetli společně. Tak došlo i k větší kontrole pochopení úkolů při samostatné práci. V pracovním listu nesměly být použity přesmyčky či cvičení na doplňování celých slov. Z tohoto důvodu byla zvolena cvičení na přiřazování či různé kroužkování. Žákyni se speciálními vzdělávacími potřebami (LMP) s pracovním listem, především s pochopením jeho zadání, pomáhala asistentka pedagoga. Tito žáci měli na vyplnění pracovního listu v případě potřeby více času.

Vzdělávání probíhalo formou frontální i individuální výuky. Při vypravování byla zvolena frontální výuka, následovala individuální práce na koberci, kontrola daného úkolu ve dvojicích a poté společné zkontrolování na tabuli. Následně byli žáci v lavicích a individuálně pracovali na vyplnění pracovního listu. Pro uvolnění atmosféry

a možnosti vyjádřit se k tématu, byla ke konci hodiny zvolena hromadná diskuze na koberci.

### **Dotazník**

Dle Skalkové je dotazník metoda, která shromažďuje data pomocí dotazování osob a je určena pro hromadné získávání údajů. Důležité je koncipovat otázky vzhledem k výzkumnému cíli a základním problémům výzkumu. (Skalková, 87) Otázky v dotazníku musí být jasně formulovány a mohou být jak otevřené (nestrukturované), tak i uzavřené (strukturované). (Skalková, 88)

Dotazník (viz příloha č. 9) byl zvolen proto, aby hledal odpověď na výzkumnou otázku: „S jakým ohlasem se tato prezentace slovní zásoby setkává u žáků?“ Celkem bylo položeno 7 otázek, 5 uzavřených a 2 otevřené. S ohledem na věk žáků byla převážná část otázek uzavřených s možností volby ano – nevím – ne. Otevřené otázky dávaly větší možnost subjektivnímu hodnocení s dostatečným prostorem vyjádřit svůj názor. Díky tomu učitel získává velmi cennou zpětnou vazbu. Na dotazník respondenti odpovídali ihned po vyplnění pracovního listu a na jeho vypracování měli zhruba 5 minut. Otázky byly formulovány v českém jazyce s ohledem na věk žáků a jejich jazykové schopnosti.

Jak již bylo řečeno hlavním cílem otázek bylo zjistit, s jakým ohlasem se tento typ hodiny setká u žáků. Dotazník navíc hledá i specifické odpovědi na to, co žáky nejvíce zaujalo a zároveň slouží jako zpětná vazba pro učitele, který může na základě odpovědí zhodnotit své vypravěčské schopnosti. Ačkoliv může učitel vypravování natrénovat dopředu, posluchač je vždy individuální a ne každému může vyhovovat jeho styl vyprávění. V dotazníku žáci odpovídali, zda již mají zkušenost s podobně zaměřenou hodinou a pokud ne, jestli by znovu chtěli zažít vyučování postavené na vypravování. Dále zjišťuje i postoj žáků k užitým doprovodným materiálům a pomocí otevřených otázek dává prostor pro vyjádření vlastního názoru žáků.

### **Respondenti dotazníku**

Dotazník zjišťoval postoj žáků k užívání příběhů během prezentace nové slovní zásoby v hodinách anglického jazyka. Respondenty byly žáci, kteří se zúčastnili experimentální hodiny. Při zadávání jednotlivých otázek bylo nutné zvážit věk a jazykové schopnosti dotazovaných, a proto byly věty pokládány co nejvíce zjednodušeně, ale zároveň takovým způsobem, aby přinesly hodnotné odpovědi.

Opět bylo nutné zohlednit individuální potřeby některých žáků s poruchami učení (dyslexie, dysgrafie), kteří k vyplnění dostali více času, a jednotlivé otázky s nimi bylo potřeba projít, aby bylo zřejmé, že textu rozumí. Žákyni se speciálními vzdělávacími potřebami (LMP) dotazník pomohla přečíst asistentka. Respondenti měli možnost svobodné odpovědi bez jakéhokoliv postihu a komentáře na jejich názor.

Výzkumná data můžeme získávat pomocí různých metod. Vzhledem k vytyčeným otázkám byly využity dva výzkumné prostředky, a to experiment a dotazník. Jejich způsob užití jsme výše podrobně popsali, naplánovali průběh experimentu a sestavili otázky pro dotazník. Při připravování daných výzkumných prostředků jsme si blíže představili respondenty a také prostředí jejich výuky. Následující kapitola se podrobně věnuje zpracování výsledků získaných pomocí experimentu a dotazníku.

## IV. VÝSLEDKY A KOMENTÁŘE

Tato kapitola je rozdělena do dvou částí. První část se zabývá výsledky experimentu a druhá část shrnuje výsledky dotazníku (viz příloha č. 9). K znázornění všech získaných poznatků jsou v této části využity grafy, které jsou následně doplněny o upřesňující komentář. Sesbíraná data jsou vyjádřena v číslech a procentech. Prostředkem k získání odpovědi na výzkumnou otázku byla práce na koberci a vypracování pracovního listu (viz příloha č. 8), který žáci vyplňovali samostatně ihned po dovyprávění příběhu. Odpovědi sebrané dotazníkovým šetřením jsou prezentovány na základě jednotlivých otázek a následně zobrazeny pomocí grafu, který shrnuje odpovědi jednotlivých skupin.

### Výsledky experimentu

V následující části se seznámíme s výsledky experimentu. Pomocí zjištění počtu chyb v jednotlivých úkolech a jejich následném rozboru zjistíme, která z výše uvedených oblastí dělá žákům největší obtíže. Experiment jsme si rozdělili na dvě části. První část zaznamenává práci na koberci, kde žáci přiřazovali význam slova k jeho grafické podobě. Druhá část, práce s pracovním listem, se zaměřila jak na spojování zvukové podoby s významem, tak i na spojování významu s grafickou podobou slova. V každé části si zároveň shrneme i slova, ve kterých žáci chybovali. Nejprve se zaměříme na skupinu S1 a poté na skupinu S2.

#### Skupina S1

Výzkum v této skupině proběhl 1.3.2016 během páté vyučovací hodiny. Tato skupina byla tvořena celkem ze 17 žáků, z toho bylo 8 dívek a 9 chlapců. V této třídě byl experiment prováděn jako první a zároveň to byla třída, ve které probíhala souvislá praxe a žáci byli s vyučující velmi dobře seznámeni.

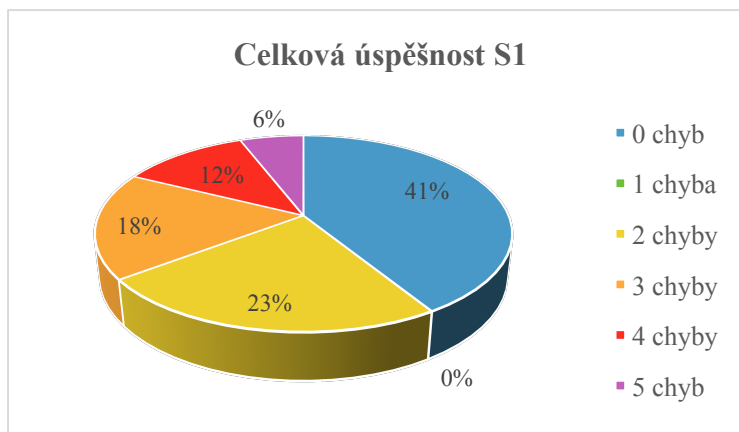
#### První část (práce na koberci – přiřazování grafické podoby s významem)

V této části žáci vytvářeli dvojice kartiček a celkem měli utvořit 7 dvojic. Následující tabulka s grafem ukazuje celkový počet chyb a úspěšnost skupiny S1. Toto cvičení mělo předejít chybnému zapamatování významu s jeho grafickou podobou a navíc nám umožnilo sledovat v následujícím pracovním listu, zda bylo procvičení výhodné a žáci již tolik nechybovali.

Tabulka 2

<b>Celkem žáků</b>	<b>17</b>
0 chyb	7
1 chyba	0
2 chyby	4
3 chyby	3
4 chyby	2
5 chyb	1

Graf 1



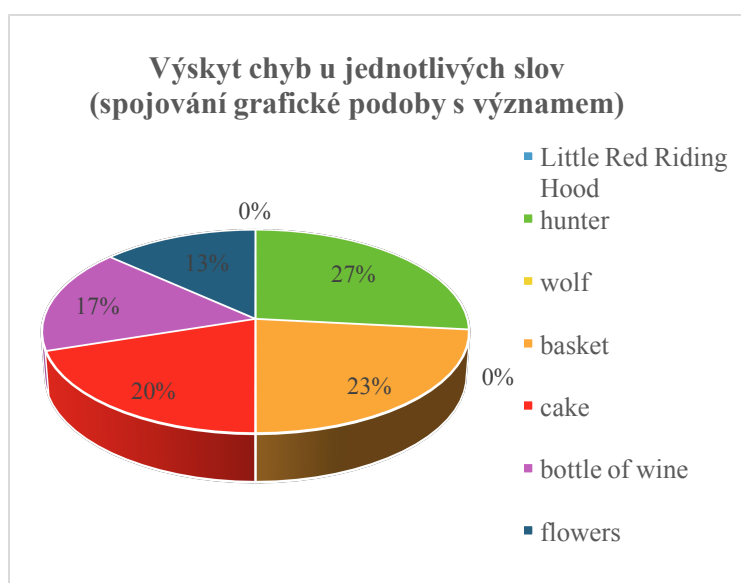
**Interpretace:** V první části experimentu, během práce na koberci, bylo z celkového počtu 17 žáků úspěšných 41%, kteří v přiřazování neměli žádnou chybu. Dvou chyb se dopustilo celkem 23% žáků a dalších 18% udělalo 3 chyby. Dva žáci udělali celkem 4 chyby a jeden žák se dopustil 5 chyb.

**Komentář:** Z Grafu 1 je patrné, že méně jak polovina žáků měla tuto část bez chyby. Důležité je však vzít v potaz, že žáci teprve s angličtinou začínají a dvě chyby, které vznikly prohozením dvojic, můžeme také považovat za úspěšné. Více chyb se dopustili žáci s dyslexií a dysgrafií, kteří by potřebovali na práci a především procvičení více času.

Tabulka 3

Little Red Riding Hood	0
hunter	8
wolf	0
basket	7
cake	6
bottle of wine	5
flowers	4

Graf 2



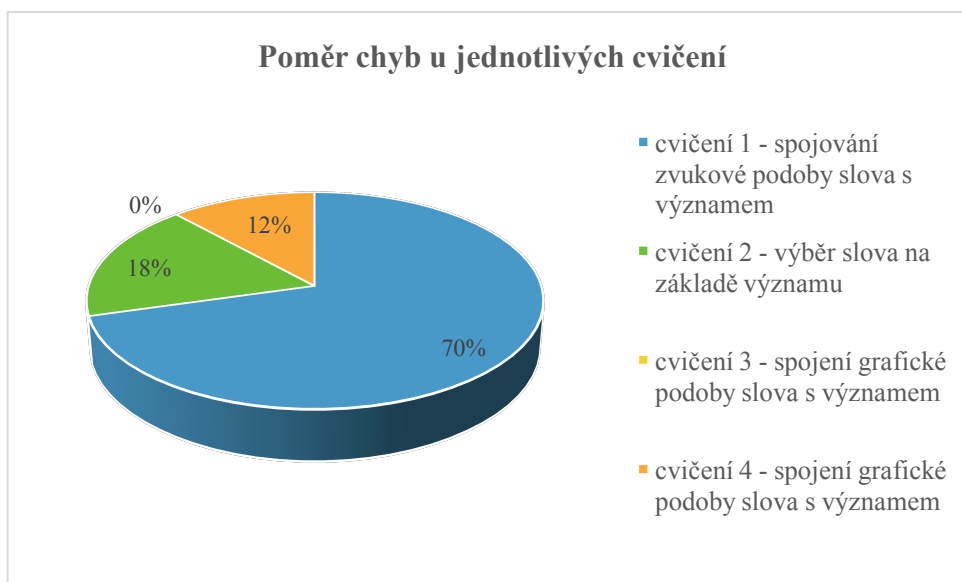
**Interpretace:** Tabulka 3 a Graf 2 zobrazují problematická slova. Nejvíce žáci chybovali u slova *hunter*, celkem 27% chyb, a *basket*, celkem 23% chyb. Nejméně chybovali u slov, která se v příběhu vyskytovala často - *Little Red Riding Hood* a *wolf*.

**Komentář:** Není příliš překvapivé, že žákům nejméně dělala problém slova, která se v příběhu vyskytovala opakovaně. Lze z toho usoudit, že by bylo vhodné sestavit příběh tak, aby se všechna slova určená k prezentaci nové slovní zásoby objevovala ve vypravování více než pouze jednou.

### Druhá část (pracovní list)

První cvičení se zaměřilo na spojení zvukové podoby slova s jeho významem, kdy žáci číslovali obrázky podle toho, jak je učitel říkal za sebou. Další úkoly byly zaměřené na rozeznání významu slova dle jeho grafické podoby. Z celého pracovního listu mohli žáci získat 14 bodů. Nejprve se podíváme na to, jaký je poměr chyb u jednotlivých cvičení, v další části rozebereme celkovou úspěšnost skupiny při vypracování pracovního listu a následně projdeme slova, která žákům dělala nejčastěji problémy.

Graf 3



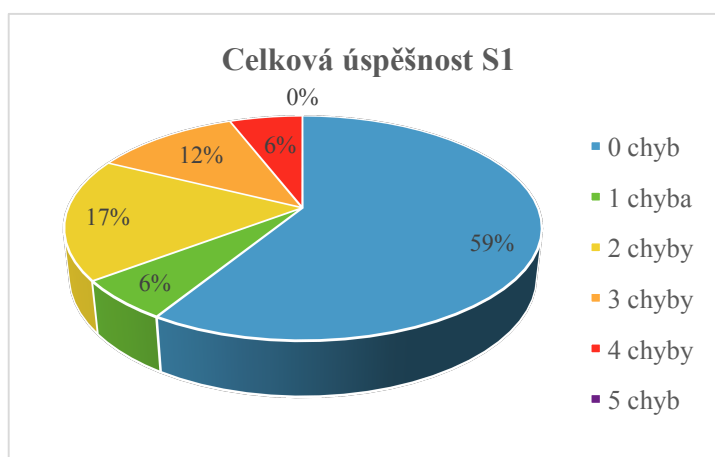
**Interpretace:** Graf 3 sleduje poměr chyb u jednotlivých cvičení. Dle výsledků je patrné, že nejvíce žáků, celkem 70% ,chybovalo u cvičení 1. Naopak nikdo ze žáků neměl problém se cvičením číslo 3, kde žáci spojovali grafickou podobu slov s obrázkem. U cvičení 2 chybovalo 18% žáků a u cvičení 4 rovných 12% žáků.

**Komentář:** Dle výsledků můžeme usoudit, že nejobtížnější cvičení pro žáky bylo cvičení 1, kde žáci číslovali slova z mluveného projevu. Spojování významů slov s grafickou stránkou dělalo žákům nejmenší problém. U cvičení 2 chybovalo celkem 18% žáků, tyto chyby však byly způsobené tím, že žáci místo dvou odpovědí zakroužkovali pouze jednu. Z pedagogického hlediska můžeme tedy usoudit, že žáci špatně pochopili zadání. Znovu lze pozorovat, že žákům s dyslexií a dysgrafií vyplnění pracovního listu dělalo větší problémy. Pokud by byl test hodnocen známkou bylo by nutné klasifikaci přizpůsobit či jim dopřát ještě více času.

Tabulka 4

<b>Celkem žáků</b>	<b>17</b>
0 chyb	10
1 chyba	1
2 chyby	3
3 chyby	2
4 chyby	1
5 a chyb	0

Graf 4



**Interpretace:** Podíváme-li se na celkovou úspěšnost skupiny S1, tak lze pozorovat, že 59% žáků vyplnilo pracovní list zcela bezchybně a 6% žáků s jednou chybou. 17% žáků udělalo v testu 3 chyby a pouze jeden žák z celkových 14 bodů ztratil v testu 4 body.

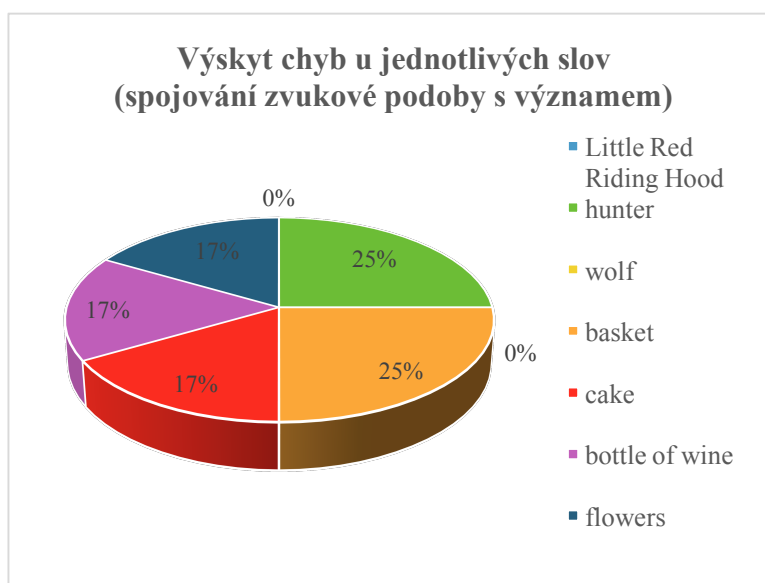
**Komentář:** Ze získaných výsledků je patrné, že následné společné procvičení daných slov pomohlo žákům, kteří v předchozím přiřazování chybovali, lépe pochopit význam slov. Řada z nich byla v následujícím vyplňování pracovního listu úspěšná, protože se snížili počet chyb. Z pracovních listů lze pozorovat, že prezentace nové slovní zásoby pomocí příběhu ve skupině S1 byla přínosná, protože dohromady 65% žáků vyplnilo pracovní list zcela bezchybně či s jednou chybou. Žáci během vyučování byli pozorní a skvěle spolupracovali.



Tabulka 5

Little Red Riding Hood	0
hunter	3
wolf	0
basket	3
cake	2
bottle of wine	2
flowers	2

Graf 5



**Interpretace:** Z následujícího grafu vyplývá, že nejvíce žáci chybovali ve slovech *hunter* a *basket*, která představují 25% chyb v pracovním listě. 17% chyb tvořila slova *cake*, *bottle of wine* a *flowers*. Naopak nikdo ze žáků neměl chybu ve slovech *Little Red Riding Hood* a *wolf*.

**Komentář:** Pracovní list opakovaně potvrdil, že žákům dělala nejméně problém slova, která se v příběhu objevují s největší frekvencí. Zároveň lze po procvičení sledovat zlepšení a pokles výskytu chyb u jednotlivých slov.

### Skupina S2

Experiment u skupiny označené S2 proběhl 17. března 2016. Tuto třídu navštěvuje celkem 18 žáků, z toho 10 dívek a 8 chlapců. Skupina byla tvořena z větší části žáky navštěvující III. C a 7 žáků bylo doplněno z III. B, ve které probíhala souvislá praxe.

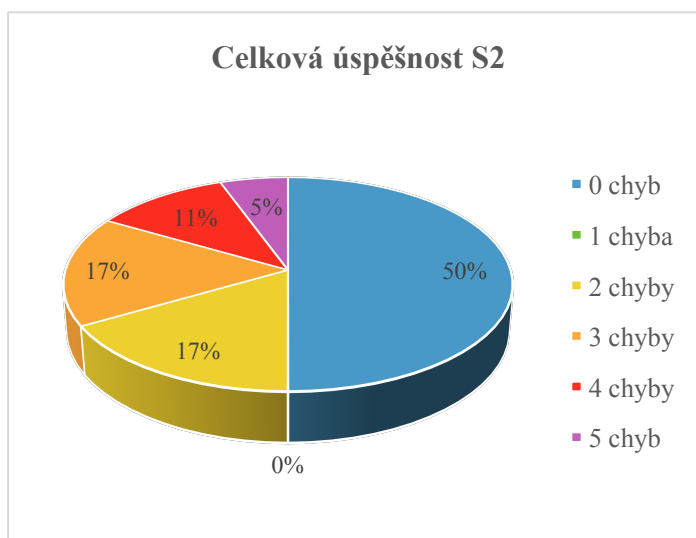
### První část (práce na koberci – přiřazování grafické podoby s významem)

Následující tabulka s grafem ukazuje celkový počet chyb a úspěšnost skupiny S2. Toto cvičení mělo předejít chybnému zapamatování významu s jeho grafickou podobou.

Tabulka 6

Celkem žáků	18
0 chyb	9
1 chyba	0
2 chyby	3
3 chyby	3
4 chyby	2
5 chyb	1

Graf 6



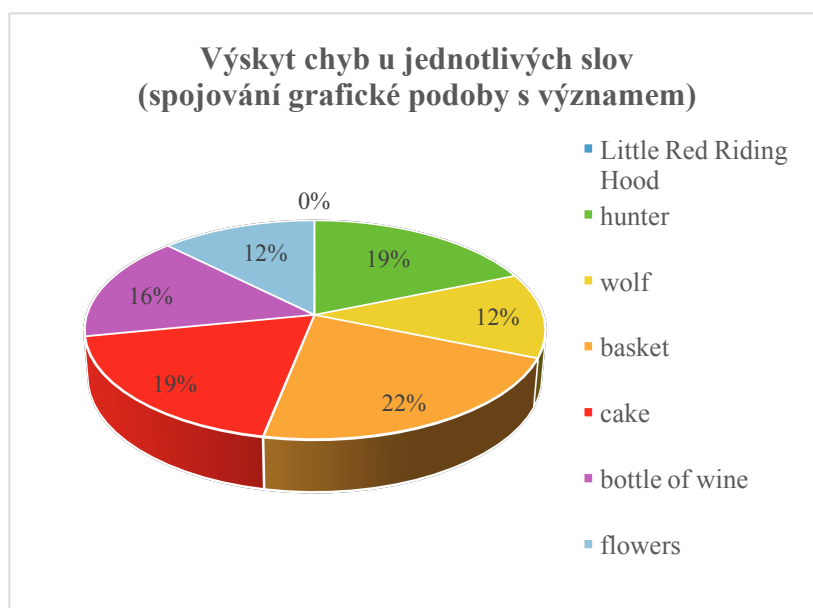
**Interpretace:** Z celkového počtu 18 žáků bylo 50% při práci na koberci úspěšných a dvojice karet spojilo bezchybně. Tři a čtyř chyb se dopustilo celkem 17% žáků, čtyři chyby mělo 11% žáků a jeden žák se dopustil pěti chyb.

**Komentář:** V této skupině se nacházel jeden žák s dyslexií, který získal 5 chyb a je patrné, že by na přiřazování potřeboval více času. Žákyně s LMP udělala celkem tři chyby, ale s prací jí výrazně pomáhala asistentka pedagoga. Ostatní chyby byly tvořené prohozením významu slov.

Tabulka 7

Little Red Riding Hood	0
hunter	6
wolf	4
basket	7
cake	6
bottle of wine	5
flowers	4

Graf 7



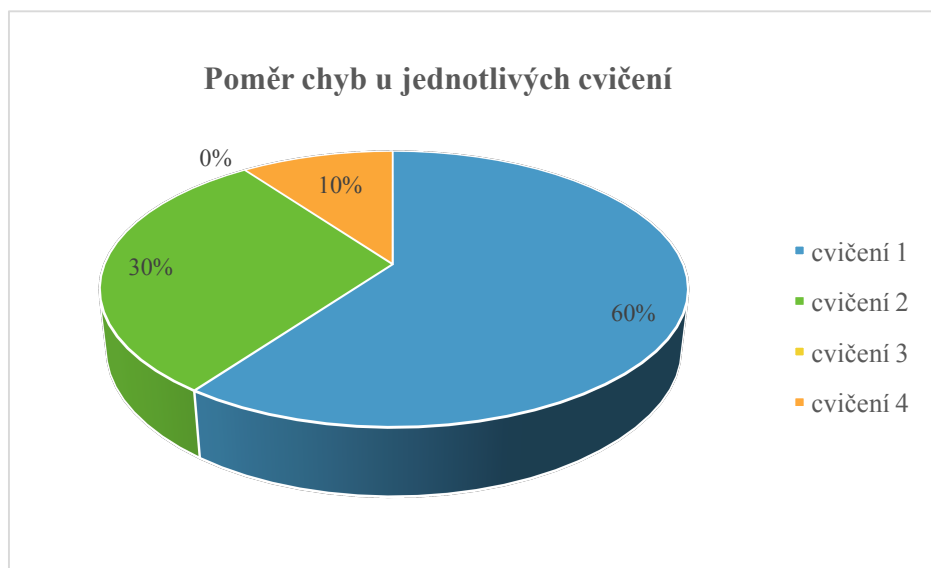
**Interpretace:** Dle Grafu 7 lze pozorovat, že 22% chyb bylo vytvořeno u slova *basket*. U slov *hunter* a *cake* žáci udělali chybu celkem šestkrát a každé z těchto slov tvoří 19% chyb. 16% chyb získalo slovo *bottle of wine*, slova *wolf* a *flowers* mají po 12%. U slova *Little Red Riding Hood* nechyboval nikdo z žáků.

**Komentář:** Nejmenší problém dělalo žákům slovo *Little Red Riding Hood*, které se v příběhu vyskytovalo nejčastěji. Překvapivě došlo často k záměně u slov *wolf* a *hunter*. Dále žáci nejvíce chybovali u slov *basket*, *cake*, *bottle of wine* a *flowers*. Tato slova se v příběhu vyskytují hned na začátku a znovu se v něm již neopakují.

### Druhá část (pracovní list)

Druhá část experimentu zjišťuje úspěšnost vyplnění pracovního listu, který obsahoval stejná cvičení jako pracovní list použití u skupiny S1. Z pracovního listu mohli žáci získat celkem 14 bodů. První graf rozebírá poměr chyb u jednotlivých cvičení, další tabulka s grafem zobrazuje celkovou úspěšnost skupiny S2 při práci s pracovním listem a nakonec se zaměříme na slova, u kterých docházelo nejčastěji k chybám.

Graf 8



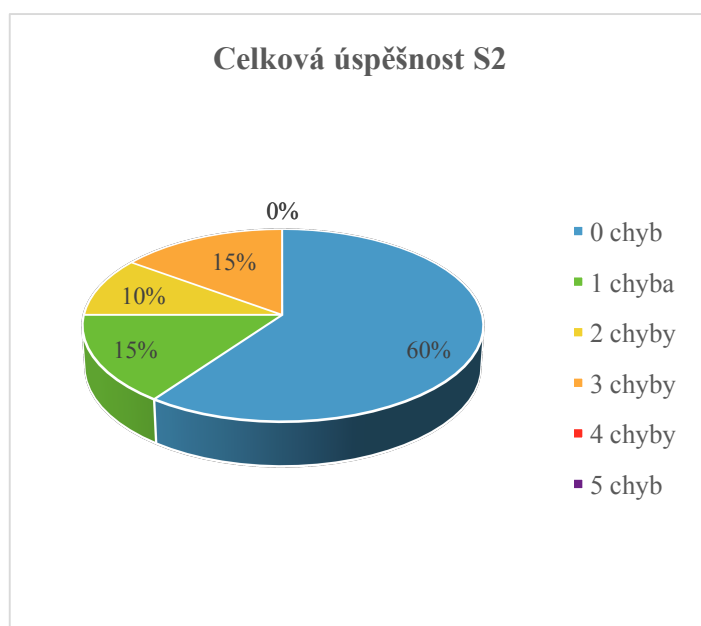
**Interpretace:** Ze čtyř cvičení bylo celkem 60% chyb vytvořeno u cvičení 1. Dalších 30% chyb vzniklo u cvičení 2 a 10% u cvičení 4. Naopak nikdo ze žáků nechyboval u cvičení 3.

**Komentář:** Graf 8 zobrazuje, že největší problém žákům dělalo první cvičení, kde číslovali obrázky podle toho, jak šla slova v mluveném projevu za sebou. Naopak spojování grafické podoby slova s jeho významem dělalo žákům menší problém. U cvičení číslo 2 chybovali tři žáci v tom, že ze dvou možných odpovědí zakroužkovali pouze jednu. Tím se setkáváme se stejným problémem jako u skupiny S1. Je tedy patrné, že žáky musíme dopředu informovat, že cvičení nemusí mít pouze jednu správnou odpověď.

Tabulka 8

<b>Celkem žáků</b>	<b>18</b>
0 chyb	12
1 chyba	3
2 chyby	2
3 chyby	1
4 chyby	0
5 chyb	0

Graf 9



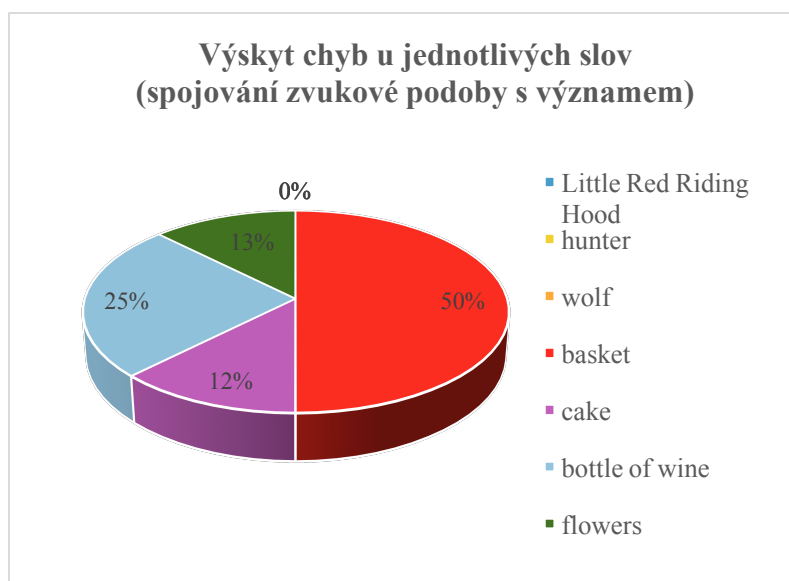
**Interpretace:** Pracovní list bez chyb vyplnilo celkem dvanáct žáků, tedy 60% z celé skupiny. Tři žáci měli pouze 1 chybu, dva žáci 2 chyby a pouze jeden žák z celého pracovního listu ztratil 3 body. Nikdo z žáků neměl čtyři a více chyb.

**Komentář:** Celkově lze práci s pracovním listem považovat za úspěšnou, neboť 60% žáků vyplnilo list bez chyby a 15% žáků pouze s jednou chybou. Porovnáme-li úspěšnost práce na koberci a práci s pracovním listem, tak je patrné, že po procvičení žáci dosahovali v pracovním listě lepších výsledků. Se skupinou S2 se spolupracovalo bez jakýchkoliv problémů, žáci byli pozorní, během vyučování nevyrušovali a skvěle spolupracovali.

Tabulka 9

Little Red Riding Hood	0
hunter	0
wolf	0
basket	4
cake	1
bottle of wine	2
flowers	1

Graf 10



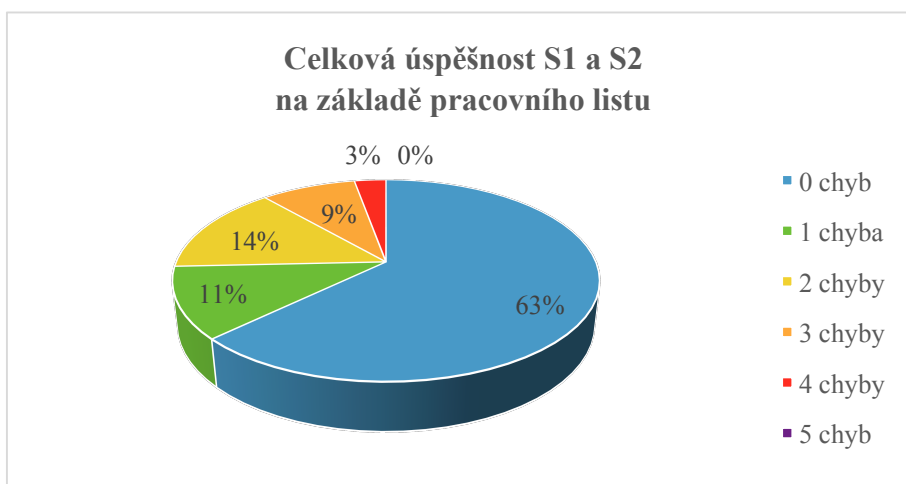
**Interpretace:** Celkem 50% chyb během spojování zvukové podoby s významem utvořili žáci u slova *basket*. 25% chyb vzniklo u slova *bottle of wine*, 13% u slova *flowers* a 12% u slova *cake*. Nikdo z žáků nechyboval u slov *Little Red Riding Hood*, *hunter* a *wolf*.

**Komentář:** Při spojování zvukové podoby s významem žáci často prohazovali slova *basket*, *cake*, *bottle of wine* a *flowers*, která se vyskytují pouze v první části příběhu. Největší problém žákům dělalo slovo *basket*. Naopak slova, která představují hlavní postavy příběhu, se setkala s nulovým procentem chyb.

### Celková úspěšnost obou skupin

Po sloučení výsledků získaných z obou tříd získáme celkovou úspěšnost všech subjektů experimentu.

Graf 11



**Interpretace:** Z celkového počtu 35 žáků vyplnilo 63% pracovní list zcela bezchybně a pouze 11% žáků udělalo v pracovním listu 1 chybu. 14% žáků chybovalo ve dvou případech a 9% žáků mělo celkem 3 chyby. Jeden žák, který tvoří zbývajících 3%, získal 4 chyby.

**Komentář:** Z následujícího grafu lze usoudit, že prezentace nové slovní zásoby pomocí vypravování příběhu byla úspěšná, protože více jak polovina žáků vyplnila pracovní list bezchybně. Za úspěšné splnění pracovního listu můžeme považovat i výsledky s jednou chybou, kterých dosáhlo 11% žáků. Pokud bychom výsledky měli klasifikovat, je důležité zohlednit i vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dysgrafie, dyslexie, LMP) v obou skupinách. Pro vyučujícího je velkou výhodou to, když se skupinou pracuje dlouhodobě a zná potřeby jednotlivých žáků.

Na závěr se pokusme shrnout a porovnat výsledky, které jsme získali experimentem při prezentaci nové slovní zásoby pomocí příběhu. Nástrojem pro vyhodnocení jsou data obdržena během jeho provedení a jejich procentuální vyjádření úspěšnosti pomocí grafů. Počet žáků, kteří v kontrolním pracovním listě nechybovali přesahuje v obou třídách více jak jednu polovinu. Jelikož se jedná o žáky, kteří s anglickým jazykem začali na začátku školního roku a v době experimentu za sebou měli pouze jedno pololetí, lze i výskyt jedné chyby považovat za velmi úspěšné. Ve skupině S1 byl pouze jeden žák, který z celého pracovního listu ztratil 4 body a ve skupině S2 dokonce žádný žák neudělal více jak 3 chyby. Z hlediska typu chyb lze usuzovat, že největší problém dělalo žákům cvičení zaměřené na rozpoznání slova v mluvené podobě a jeho spojení s významem. Naopak cvičení na spojení grafické podoby s významem dělala žákům nejmenší problémy. Z celkových 27 chyb, kterých se žáci dopustili, bylo 18 chyb provedeno právě ve výše zmíněné oblasti. V grafech jsme pozorovali také slova, která žákům dělala největší problémy. Z výsledků je patrné, že to byla ta, která se v příběhu vyskytovala pouze jednou. Pro vyučujícího je to dobrá zpětná vazba v tom, že do dalších příběhů musí novou slovní zásobu zařadit ve větších frekvencích.

Výsledky experimentu hledají odpověď na první výzkumnou otázku. Ta se zabývá tím, zda lze příběhy využít k rozšíření slovní zásoby při vyučování anglického jazyka jako prostředek k pochopení významu slova a rozeznání jeho sluchové a grafické podoby. Na základě výše získaných dat si na tuto otázku můžeme odpovědět kladně.

## Výsledky dotazníku

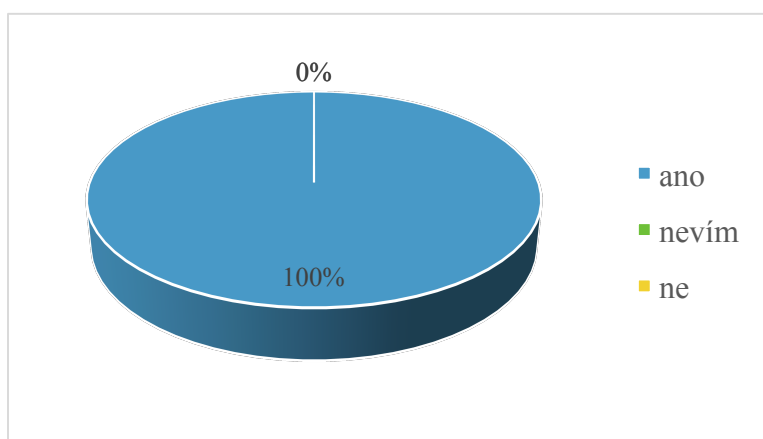
V následující části se zaměříme na podobu dotazníku a výsledky, které jsme s jeho pomocí získali. Nejprve se podíváme na odpovědi uzavřených otázek všech respondentů, které si projdeme otázku po otázce. Následně rozebereme odpovědi na otevřené otázky s vlastním vyjádřením žáků (viz příloha č. 10) a na závěr si projdeme celkové odpovědi jednotlivých skupin.

### Rozbor jednotlivých odpovědí

Nyní si rozebereme odpovědi na jednotlivé otázky, které jsme získali od všech respondentů (celkem 35). Pro jejich lepší přehlednost si je zobrazíme pomocí grafů.

#### Otázka 1: Líbila se ti dnešní hodina?

Graf 12

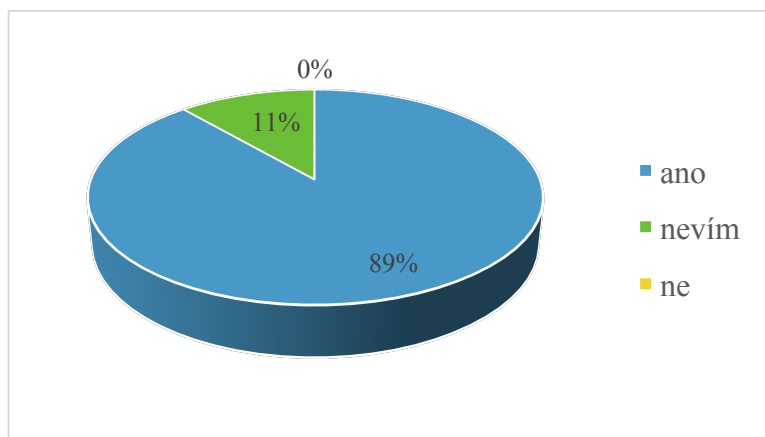


**Interpretace:** Dle získaných výsledků odpověděli všichni žáci, tedy 100%, souhlasně ano.

**Komentář:** Z grafu lze usoudit, že hodina byla žáky přijata kladně, neboť všem žákům se daná hodina líbila. Pro učitele je odpověď na tuto otázku přínosná především z toho důvodu, že hlavním cílem anglického jazyka na prvním stupni je vzbudit u žáků pozitivní postoj k cizímu jazyku. Na druhou stranu je velmi důležité, aby si žáci z vyučování odnesli i cenné poznatky.

**Otázka č. 2: Vyhovovalo ti vyprávění příběhu (rychlost vypravování, změny hlasu, atd.)?**

Graf 13

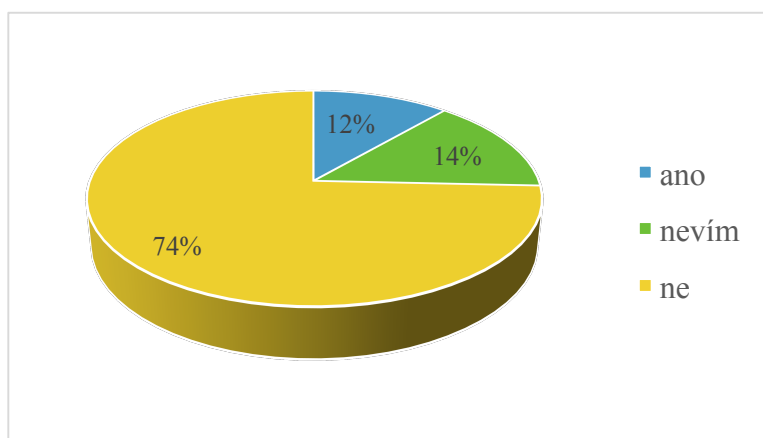


**Interpretace:** Na následující otázku odpovědělo z celkového počtu 35 žáků 89% ano a 11% žáků (4 žáci) zvolilo v dotazníku odpověď nevím.

**Komentář:** Tato otázka sledovala řečnické schopnosti vypravěče příběhu. Zda posluchačům vyhovovala rychlost vypravování, změny hlasu podle typu postavy či třeba pohyby těla a doprovodné zvuky (klepání na dveře, chrápání, atd.). Lze říct, že způsob vypravování byl hodnocen veskrze pozitivně, protože 89% respondentů na položenou otázku odpovědělo kladně. Důležitá je i skupiny tvořená 11% žáků, kteří si v této otázce nebyli jisti, zda jim vypravování vyhovovalo a neměli jasně vyhraněný názor. Může to být dáno individualitou jednotlivých žáků, protože každému vyhovuje něco jiného.

**Otázka č. 3: Měli jste někdy dříve hodinu anglického jazyka založenou na vypravování příběhu?**

Graf 14



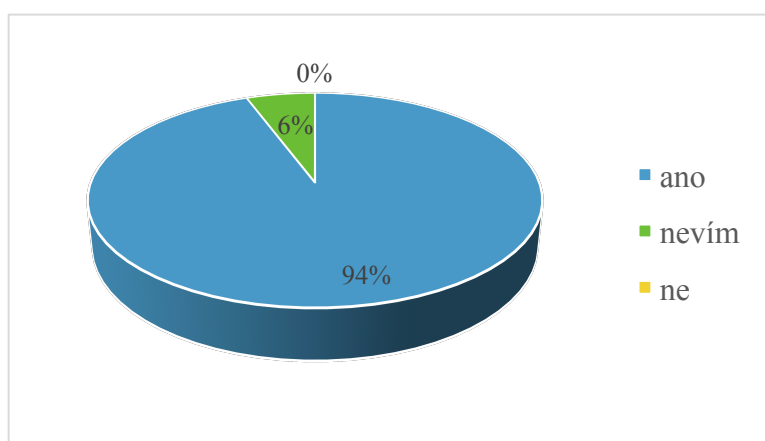


**Interpretace:** Z grafu vyplývá, že celkem 74% žáků (26 žáků) se nesetkalo s hodinou anglického jazyka založenou na vypravování příběhu. 14% žáků nevědělo, jak odpovědět, a 12% žáků podobnou hodinu zažilo.

**Komentář:** Z výsledků lze spekulovat, zda žáci, kteří odpověděli ano, zažili hodinu, která byla založena na vypravování příběhů. Je možné, že se jednalo o vypravování příběhu v rámci práce s učebnicí, kdy si žáci pouští nahrávky různých článků. Podíváme-li se na Graf 19 a Graf 20, kde sledujeme odpovědi v rámci skupin, tak je patrné, že ve skupině S2 žáci uvedli, že se s takovou hodinou již setkali. Ve skupině S1 žáci odpovídali souhlasně, že hodinu založenou na vypravování nezažili, popřípadě si nebyli zcela jisti.

#### Otázka č. 4: Chtěl bys znovu hodinu založenou na vypravování příběhu?

Graf 15

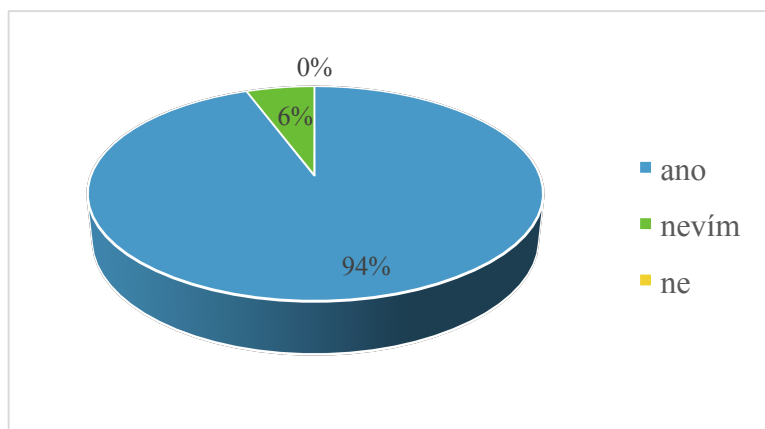


**Interpretace:** Celkem 94% dotázaných odpovědělo kladně. Zbýlých 6% žáků si nebylo zcela jisto, zda by opět chtěli takovou hodinu zažít

**Komentář:** Tato otázka sleduje, jaké procentuální zastoupení žáků by znovu uvítalo hodinu, která by byla založená na vypravování příběhu. Převážná většina žáků odpověděla kladně a dva žáci nevěděli, zda by opět chtěli takovou hodinu zažít. Tyto výsledky mohou být dány tím, že žákům vyhovuje jiný učební styl. Vypravování příběhu lépe sedí žákům, kteří preferují auditivní styl učení. Naopak žákům, kteří preferují vizuální styl by více vyhovovalo vidět samotné znění příběhu nebo do hodiny zapojit i jeho čtení.

**Otázka č. 5: Líbily se ti věci, které paní učitelka používala k vypravování?  
(kreslené obrázky, slovíčka, obrázky na tabuli, atd.)**

Graf 16

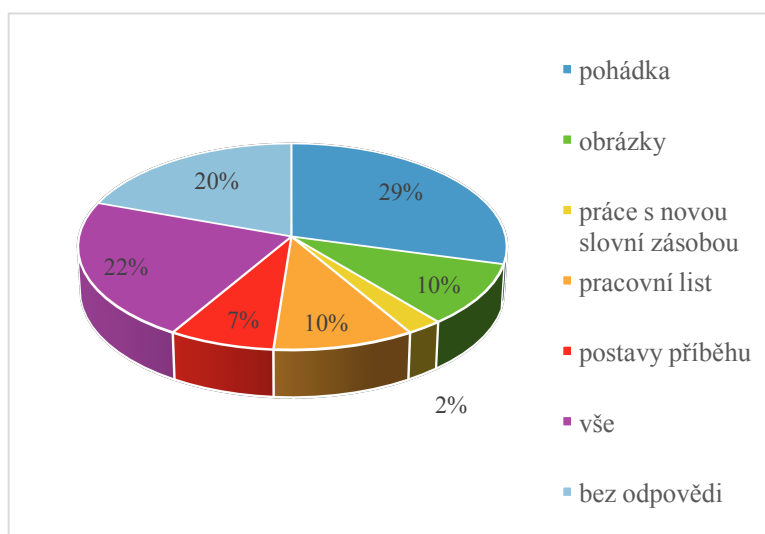


**Interpretace:** Graf zobrazuje, že celkem 94% žáků odpovědělo kladně a 6% žáků nemělo jasně vyhraněný názor.

**Komentář:** Z následujícího grafu lze usoudit, že většina žáků byla spokojena s doprovodnými vizuálními materiály, které byly využity k lepšímu pochopení významu slov a porozumění příběhu. Při vypravování zafungovaly doprovodné materiály jako skvělý motivační prvek hodiny. Již před zahájením vyučování byli žáci nedočkaví, protože viděli obrázky na tabuli. V průběhu vypravování bylo patrné, jak s napětím očekávají, jaká postava se dále objeví. I po skončení hodiny se žáci o materiály zajímali a prohlíželi si je.

**Otázka č. 6: Co se ti líbilo v dnešní hodině nejvíc?**

Graf 17



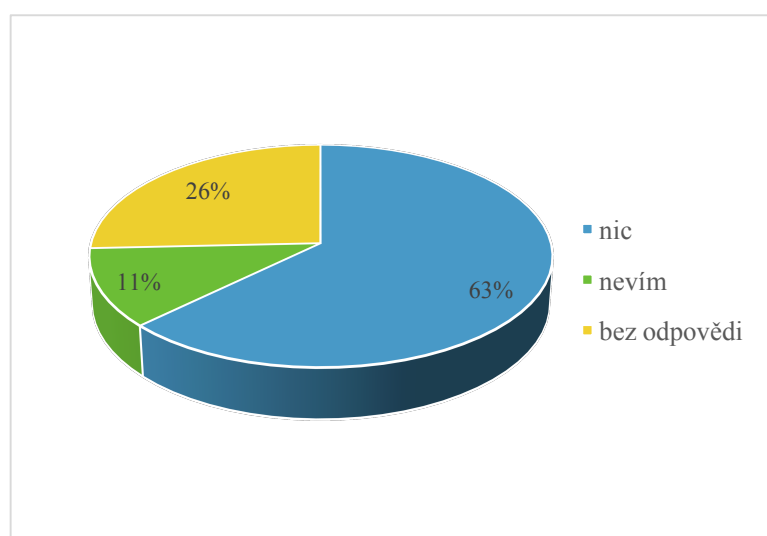
**Interpretace:** Z následujícího grafu lze vyčíst, že 29% žáků se nejvíce líbilo na hodině anglického jazyka vyprávění pohádky. 22% žáků v dotazníku odpovědělo, že se jim na hodině líbilo vše. Práce s pracovním listem a obrázky se líbily 10% žáků. 7% respondentů zaujaly postavy a 2% se líbila práce se slovy. 20% žáků na tuto otázku neodpovědělo.

**Komentář:** Zhodnocení těchto odpovědí bylo problematické v tom, že několik žáků zmínilo více možností. Proto se počet odpovědí navýšil vzhledem k počtu odevzdaných pracovních listů. Několik žáků se také zdrželo odpovědi. Velmi překvapivé byly i odpovědi, kdy žáci napsali, že je zaujala práce s pracovním listem či se slovní zásobou. Z našeho pohledu lze tedy říct, že navzdory tomu, že se žáci učili novou slovní zásobu, tak je bavit způsob, jakým byla vyučována.

### Otázka č. 7: Máš nějaké nápady, jak by se dalo vyprávění příběhu zlepšit?

#### Co bys na dnešní hodině změnil?

Graf 18



**Interpretace:** Z celkového počtu 35 žáků odpovědělo 63% žáků, že by neměnilo nic na dané hodině. 11% žáků napsalo odpověď nevím a 26% žáků na tuto otázku neodpovědělo.

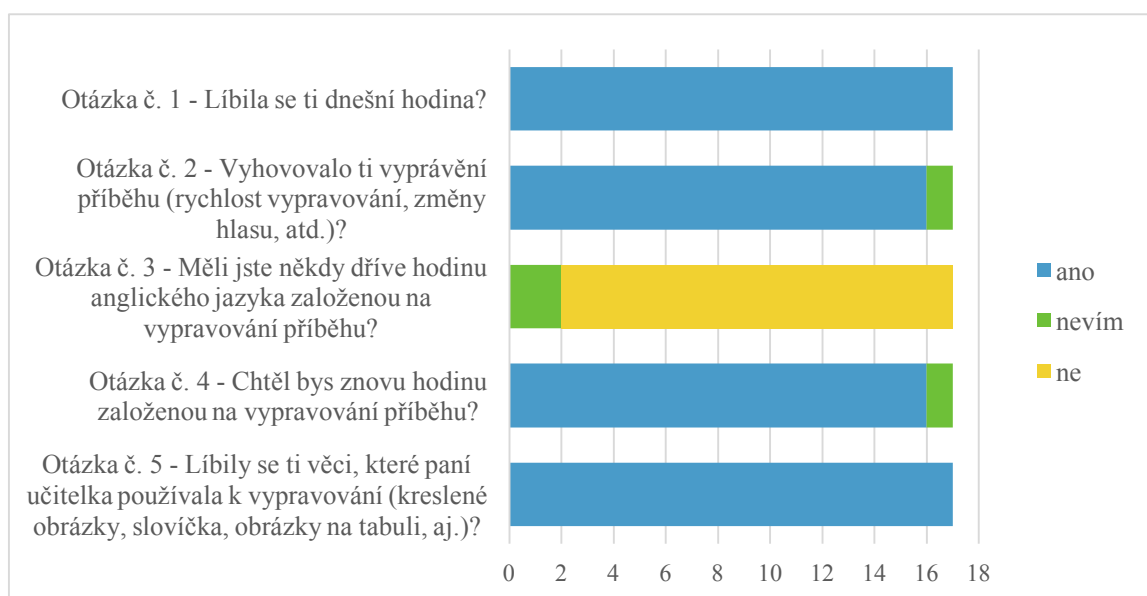
**Komentář:** Z výsledných odpovědí je patrné, že více jak polovina žáků by hodinu neměnila. Několik žáků nevědělo, jak odpovědět nebo tuto odpověď zcela vynechali. Je možné že tato otázka byla pro žáky příliš složitá vzhledem k jejich věku a zkušenostem. Je jasné, že zatím nemají s vyplňováním dotazníku velké zkušenosti nebo neví, jak přesně formulovat svůj názor.

## Celkové odpovědi

Nyní se zaměříme na shromážděné dotazníky v rámci jednotlivých skupin. Získáme tím lepší přehled odpovědí a můžeme posoudit jednotnost celé skupiny nebo naopak její rozdílnost v odpovídání.

### Odpovědi skupiny S1

Graf 19

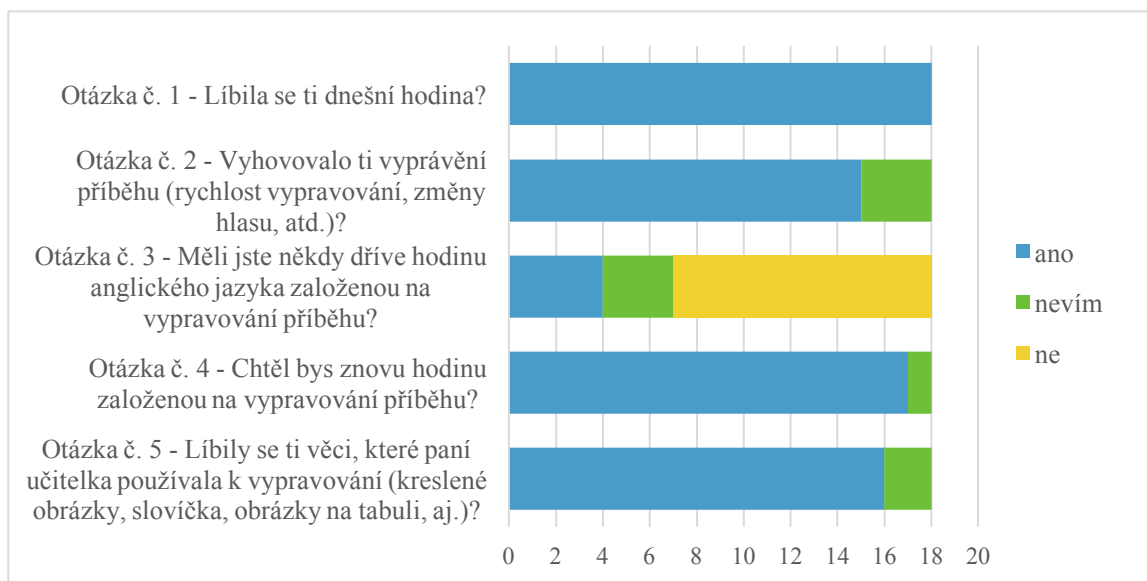


**Interpretace:** Graf 19 znázorňuje odpovědi na jednotlivé otázky dotazníku. Na otázku č. 1 žáci odpověděli souhlasně, že se jim hodina líbila. Druhá otázka zjistila, že celkem 16 žákům způsob vypravování vyhovoval a 1 žák neměl zcela jasný názor. Ve třetí otázce žáci odpovídali, zda zažili hodinu založenou na vypravování a 15 žáků odpovědělo ne a 2 žáci nevím. Na otázku č. 4 odpovědělo celkem 16 žáků, že by danou hodinu chtěli znovu zažít, a 1 žák zvolil odpověď nevím. U poslední otázky žáci odpověděli zcela souhlasně, že se jim líbily materiály zvolené k vypravování.

**Komentář:** Při pohledu na odpovědi, které jsou znázorněny pomocí sloupcovitých grafů, je na první pohled patrná jednotnost odpovědí v rámci třídy. Z následujícího grafu vyplývá, že hodina založená na prezentaci nové slovní zásoby pomocí příběhu se žákům líbila. Převážně většině žáků vyhovoval i způsob vypravování, který hodnotí kladně. Pravděpodobně je to dáno tím, že u této skupiny probíhala souvislá praxe a vypravěč dopředu věděl, jakým způsobem daná třída pracuje a jak k ní přistupovat. Z odpovědí lze také vyčíst, že žáci dříve neměli hodinu založenou na vypravování a rádi by opět takovou hodinu zažili. Tato skupina velmi pozitivně ohodnotila i použité doprovodné materiály k vypravování.

## Odpovědi skupiny S2

Graf 20



**Interpretace:** Dle Grafu 20 lze pozorovat odpovědi skupiny S2 na jednotlivé otázky. Na otázku č. 1 žáci odpověděli zcela souhlasně, že se jim hodina líbila. Způsob vypravování příběhu vyhovoval celkem 15 žákům a 3 žáci zvolili jako odpověď nevím. Třetí otázka zjišťovala předchozí zkušenost žáků s vyprávěním příběhu v hodinách anglického jazyka. Na tuto otázku odpovědělo 11 žáků ne, 3 žáci nevím a 4 respondenti ano. Na čtvrtou otázku odpovědělo 17 žáků, že by danou hodinu chtěli znovu zažít, a 1 žák odpověděl nevím. Pátá otázka zaznamenala že, 16 žákům se líbily použité doprovodné materiály a 2 žáci neměli vyhraněný názor.

**Komentář:** Ze získaných odpovědí lze usuzovat, že všem žákům se daná hodina líbila, což může být učitelem chápáno velmi kladně. Z hlediska vypravování, se ve třídě vyskytli tři žáci, kteří si nebyli jisti, zda jim vyhovoval způsob vypravování (rychlost, změny hlasu, atd.). Každý žák je individuální a ne všem může rychlost vypravování, hlasitost, aj. vyhovovat. Určitě by bylo výhodou znát danou třídu a žáky, kteří ji navštěvují, delší dobu. Odpovědi u třetí otázky jsou o něco pestřejší. Důvodem těchto odpovědí může být i to, že si žáci vypravovali příběh v rámci cvičení v učebnici. U čtvrté otázky pouze jeden žák nevěděl, zda by znovu chtěl hodinu s vypravováním. Tyto odpovědi mohou být dané i tím, že mu vyhovuje jiný styl vyučování. U poslední otázky převážná většina žáků odpověděla, že se jim líbily doprovodné materiály k vypravování, které skvěle zafungovaly jako motivace a oživení hodiny.

Na základě získaných výsledků bylo zjištěno, že prezentace slovní zásoby pomocí vypravování příběhů se u žáků setkala s pozitivním ohlasem. Převážná většina respondentů by znovu ráda zažila hodinu anglického jazyka s podobně zaměřeným vyučováním. Odpovědi byly i formou zpětné vazby od žáků, kteří zde vyjádřili svůj názor na vypravěčské schopnosti učitele a použité doprovodné materiály. Dotazník také poskytl respondentům možnost popsat svá doporučení pro zlepšení hodiny. Na základě provedeného dotazníku lze odpovědět na výzkumnou otázku, že použití příběhů k prezentaci slovní zásoby se u žáků setkává s velmi pozitivním ohlasem.

V této části jsme se seznámili s nasbíranými údaji, které jsme získali experimentem a dotazníkem. Veškerá data byla pro lepší přehlednost zobrazena pomocí tabulek a grafů, ty byly zároveň doplněny o interpretaci a komentář. Na závěr experimentu i dotazníkového šetření jsme získané výsledky shrnuli. Nyní se zaměříme na pedagogická důsledky naší práce a také se budeme věnovat omezením, která ovlivňovala průběh sbírání a zpracování dat výzkumu. Závěrem si představíme návrhy pro další rozšíření výzkumu.

## V. ASPEKTY VÝZKUMU

V předchozí kapitole jsme zjistili, že prezentaci nové slovní zásoby pomocí příběhů lze zařadit do vyučování anglického jazyka, neboť s jejich pomocí žáci dosahují velmi dobrých výsledků a navíc se tato metoda setkává u žáků s velmi pozitivním ohlasem. Nyní si nastíníme pedagogické důsledky naší práce a doporučení pro práci učitelů s vyprávěním příběhů na prvním stupni. Dále si uvedeme omezení, která ovlivnila náš výzkum. Kapitulu zakončíme návrhy pro další zkoumání námi položených výzkumných otázek.

### Pedagogické důsledky

Data získaná pomocí výzkumu poukazují na to, že vypravování příběhů lze využít v hodinách anglického jazyka k prezentaci nové slovní zásoby. Není však vhodné stavět vyučování nové slovní zásoby pouze na příbězích. Je to především způsob výuky, který může sloužit jako prostředek pro zpestření či změny zažitého stereotypu. Navzdory tomu, že jsou žáci ze všech stran obklopeni moderními technologiemi, lze na základě výzkumu pozorovat, že i v dnešní uspěchané době si rádi vyslechnou příběh. V našem případě je pozitivní to, že se jedná o vypravování v anglickém jazyce. Tím u nich můžeme vytvářet pozitivní postoj k cizímu jazyku a motivovat je, aby sami chtěli příběhy číst nebo vyprávět.

Z experimentu se žáky víme, že daný způsob vyučování se u nich setkává s pozitivním postojem. Vypravování je způsob přirozené cesty učení, kdy si žák neuvědomuje, že se vzdělává. Zároveň je patrné, že se převážná část žáků s touto formou výuky setkala poprvé a většina učitelů ji do vyučování nezařazuje. Díky nepřebernému množství příběhů můžeme vypravování do výuky zařazovat již u nejmladších žáků, kteří s anglickým jazykem teprve začínají a seznamovat je s přirozenou podobou jazyka.

Pokud by učitel chtěl prezentovat novou slovní zásobu pomocí příběhů, tak musí zvážit časovou náročnost přípravy. Při práci s příběhy může čerpat z různých typů knih, ale v tom případě musí sáhnout po knihách v anglickém znění, neboť v české literatuře tato oblast není příliš rozsáhlá. Řada zahraničních autorů se tomuto způsobu vyučování věnuje z mnoha úhlů pohledu. Příběhy rozdělují i dle věku žáků a učitel si tak může adaptovat příběhy na svoji třídu. Jelikož však příběhy nevycházejí z učebnic, se kterými pedagogové pracují, tak se může stát i to, že řada slov bude ve vypravování pro žáky

neznámá. Právě proto dochází k časové náročnosti, jelikož si učitel bude muset velké množství příběhů upravit.

Další faktor, který musí učitel zvážit při práci s příběhem je možnost použití pomůcek. K tomu, aby se vyprávění stalo pro žáky zajímavé a zároveň mu dokázali lépe porozumět, je důležitá příprava doprovodných materiálů. V některých knihách se učitelé mohou setkat s materiály, které jsou určené jako pomůcky k vypravování. Mnohem častěji si však bude muset učitel tyto prostředky vytvářet sám. Především mladším žákům tím zjednoduší porozumění cizojazyčnému vypravování. S postupem času i se zlepšením vypravěčských schopností bude stačit skvělému vypravěči pouze několik pomůcek, třeba i obyčejná křída. V našem případě se jedná o žáky prvního stupně a pro učitele je velkým přínosem, že nashromážděné materiály může v průběhu let využít několikrát s minimální úpravou.

Kromě doprovodných materiálů k vypravování si učitel musí vytvořit i kontrolní cvičení. Je už na učiteli, jaký způsob zvolí. Pokud pedagog bude chtít pro ověření získaných znalostí pracovní list, s velkou pravděpodobností si ho bude muset vytvořit. Na druhou stranu, bude tento pracovní list cílit na to, co pedagog od hodiny očekává a dá mu hodnotnou zpětnou vazbu, zda toho bylo výukou dosaženo.

### **Omezení**

Je patrné, že veškerá data získaná pomocí experimentu a dotazníku podléhala různým jevům, které mohly výzkum ovlivnit. Malý vzorec dat může snižovat vypovídající hodnotu výzkumu. Abychom mohli objektivně zhodnotit přínos příběhů při prezentaci nové slovní zásoby, museli bychom mít větší počet respondentů. Velmi limitující bylo najít i třídu, ve které by škola umožnila odučení více hodin anglického jazyka. Navzdory tomu, že hodina pro žáky byla zpestřením, pro vyučující to znamenalo práci navíc, neboť příběh nekorespondoval s jejich učebnicí, na jejímž základě měli vytvořený školní vzdělávací plán. Především při práci se žáky na prvním stupni je důležité znát žáky dlouhodobě, kvůli lepšímu individuálnímu přístupu. Ten byl možný pouze v rámci skupiny S1, u které probíhala dlouhodobá praxe. U skupiny S2 byl ze strany žáků patrný odlišný přístup, protože velká část žáků vypravěče neznala. Sběr dat také ovlivnilo vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dyslexie, dysgrafie, LMP), kteří ve cvičeních častěji chybovali.

Za další omezení můžeme považovat použití pouze jednoho druhu příběhu. Užití více druhů vypravování v rámci stejných skupin by nám přineslo více dat



vypovídajících o experimentu. Žáci by se tak s touto formou výuky nesetkali poprvé a už by věděli, co od hodiny očekávat. Na základě toho by pak dokázali podat v rámci dotazníku porovnání příběhů a pravděpodobně by se více rozepsali v otevřených odpovědích.

### **Návrhy pro další výzkum**

V této části se podíváme na návrhy, které by mohly náš výzkum rozšířit o další zajímavá data. Náš výzkum se zabýval prezentací nové slovní zásoby pomocí vypravování příběhů a byl směřován na žáky prvního stupně. Jednou z možností jeho rozšíření by mohlo být zaměření na názory učitelů ohledně vypravování příběhů během vyučování anglického jazyka. Dále pak zda učitelé příběh zařazují do vyučování, jaký je jejich postoj k vypravování a jestli si příběhy vytváří sami nebo využívají jiné zdroje.

Dalším zajímavým hlediskem zkoumání by byl dlouhodobý výzkum, který by trval minimálně jeden školní rok. V rámci tohoto výzkumu by se vypravování příběhů stalo pravidelnou součástí vyučování anglického jazyka. Stejně jako mají žáci tzv. čtecí dílny, tak by mohl učitel vytvořit i hodinu nebo její část, která by byla zaměřená pouze k vypravování v angličtině. K tomu by mohl uzpůsobit i část třídy, která by byla určena jen k vypravování, a umožnila by žákům lepší vnímání příběhu a odreagování od klasického způsobu vyučování. V rámci dlouhodobého výzkumu bychom mohli sledovat rozvoj slovní zásoby u žáků pomocí prezentace skrz příběhy.

V rámci výzkumu bychom se mohli zaměřit i na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Součástí našeho výzkumu byli žáci s dyslexií a dysgrafií a žákyně s LMP. V rozšíření výzkumu bychom se mohli cíleně zaměřit na užití příběhů k prezentaci slovní zásoby u žáků s dyslexií a dysgrafií či u žáků s LMP. Tento výzkum by mohl být přínosný z hlediska inkluze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných tříd a učitel by tak mohl přinést cenné informace k vyučování.

## VI. ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala využitím vypravování příběhů se zaměřením na prezentaci nové slovní zásoby ve výuce anglického jazyka na prvním stupni základní školy. Cílem bylo zjistit, zda je tato technika vhodná k zařazení do vyučování mladších žáků. V teoretické části jsme se soustředili na fakta, která nám přiblížila specifika vzdělávání žáků mladšího školního věku. Popsali jsme si, jakým způsobem probíhá výuka cizího jazyka na prvním stupni, které dokumenty jsou pro ni závazné, a jak si mladší žák osvojuje cizí jazyk. Dalším významným tématem teoretické části se stala slovní zásoba. V této části popisujeme, co tento termín obnáší, jaké jsou didaktické principy výuky se zřetelem na slovní zásobu a jak postupovat při zavádění nové slovní zásoby. Dále se zaměřujeme na to, jakým způsobem prezentovat slovní zásobu a nevynecháváme ani důležitou fázi opakování a upevňování. Poslední část teoretického rozboru se věnuje samotnému vypravování příběhů. Z jakého důvodu bychom je měli zahrnout do výuky cizího jazyka a navíc popisujeme, jak by měl učitel postupovat při práci s příběhem.

Praktická část blíže specifikuje zvolené metody výzkumu, v našem případě experiment a dotazník. Experiment byl založen na odučení hodiny zaměřené na prezentaci slovní zásoby pomocí vypravování příběhů. Toto vyučování proběhlo ve dvou třídách u žáků, kteří navštěvují třetí ročník základní školy. Účinnost zavádění slovní zásoby pomocí příběhů jsme ověřili pomocí práce v hodině a pracovního listu. Kontrolní cvičení byla tvořena úkoly na spojování grafické podoby slova s jeho významem či na spojení zvukové podoby slova s jeho grafickou podobou. Dle získaných výsledků vyplynulo, že žáci nejvíce chybují ve spojování zvukové podoby s grafickou stránkou slova. Nízké množství chyb v kontrolních cvičení však ukazuje na to, že se prezentace slovní zásoby prostřednictvím příběhů ve výuce anglického jazyka nemusíme obávat. Dotazníkové šetření hledalo odpověď na to, s jakým ohlasem se toto vyučování setká u žáků. Ze získaných odpovědí je patrné, že zařazení příběhů do vyučování se u žáků setkalo s pozitivním ohlasem a řada z nich by chtěla podobně založené hodiny. Tyto odpovědi jsme shromáždili navzdory tomu, že se většina žáků s tímto způsobem vyučování setkala poprvé. Na základě získaných informací a uskutečněného výzkumu, můžeme usoudit, že se nemusíme obávat zařadit příběhy do hodin anglického jazyka a můžeme je využívat jako netradiční způsob prezentace nové slovní zásoby.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- BROWN, Sarah. *The History of European Fairy Tales*. Macmillan, 1992. 90 s. ISBN 0-333-59783-4.
- ELLIS, Gail, BREWSTER, Jean. *The Storytelling Handbook for Primary Teachers*. Harmondsworth: Penguin, 1991. 275 s. ISBN 0-14-081016-1.
- HANŠPACHOVÁ, Jana, ŘANDOVÁ, Zuzana. *Angličtina plná her: pro děti předškolního a mladšího školního věku*. Praha: Portál, 2005. 174 s. ISBN 80-7178-790-6.
- HURTOVÁ, Dana. *Methodology Booklet ME1* [nepublikováno].
- CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků. Úvod do vědního oboru*. 1. vyd. Praha: Academia, 2006. 212 s. ISBN 80-200-1213-3
- JANÍKOVÁ, Věra. *Osvojování cizojazyčné slovní zásoby: pedagogická, psychologická, lingvistická a didaktická východiska na příkladu němčiny jako cizího jazyka*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2005. 184 s. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity sv. 94. ISBN 80-210-3877-2.
- LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9
- MORGAN, John, RINVOLUCRI, Mario. *Once Upon a Time. Using stories in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. 120 s. ISBN 0-521-27762-9.
- NAJVAR, Petr. *Raná výuka cizích jazyků v České republice na konci 20. století*. Brno: Paido, 2010. 131 s. ISBN 978-80-7315-200-0
- PHILLIPS, Sarah. *Young Learners*. Oxford: Oxford University Press, 1993. 182 s. ISBN 0-19-437195-6.
- ROBERS, Lorena, a kol. *Happy house 1: metodická příručka*. 4 vyd. Oxford: Oxford University Press, 2013. 117 s. ISBN 0-19-440276-2.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2013. 142 s. [cit. 2015-03-05]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>.
- SCRIVENER, Jim. *Learning Teaching: A guidebook for English teachers*. 1 vyd. Oxford: Macmillan, 1994. 218 s. ISBN 0-435-24089-7.

- SCRIVENER, Jim. *Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching*. 3 vyd. Oxford: Macmillan, 2011. 414 s. ISBN 978-0-230-72984-1.
- SHIPTON, Paul, a kol. *Chit Chat. 1: metodická příručka*. 1. vyd. Oxford: Oxford University Press, 2002. 135 s. ISBN 0-19-437833-0.
- SKALKOVÁ, Jarmila, a kol., 1985. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985. 209 s.
- SLATTERY, Mary, WILLIS, Jane. *English for Primary teachers: Angličtina pro učitele předškolních a mladších školních dětí: praktická příručka aktivit a jazyka pro komunikaci ve třídě*. Oxford: Oxford University Press, 2006. 150 s. ISBN 0-19-442266-6.
- THORNBURY, Scott. *How to teach vocabulary*. Harlow: Pearson, 2002. 185 s. ISBN 0-582-42966-8.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 528 s. ISBN 80-7178-308-0.
- WATTS, Eleanor. *Storytelling*. Oxford: Oxford University Press, 2006. 88 s. ISBN 0-19-441976-2.
- WRIGHT, Andrew. *Storytelling with children*. Oxford: Oxford University Press, 1995. ISBN 0-19-437202-2.

## PŘÍLOHY

Příloha č. 1

### **Little Red Riding Hood**

One day mother of Little Red Riding Hood put some fruit, cake and a bottle of wine into the basket. She said to her daughter: “Your granny is ill. Go and give her this basket.” Little Red Riding Hood went to her granny and in the wood she met the wolf. “Where are you going?” asked the wolf. “My granny is ill and so I am going to visit her,” said Little Red Riding Hood. She saw very nice flowers on the meadow behind the wood. She picked them for her granny.

The wolf went to granny’s cottage. He entered her room and ate her. The he went to granny’s bed.

Little Red Riding Hood opened the door of granny’s cottage and came in. She drew near the bed. “Why do you have so big eyes?” she asked. “I would like to see you better,” was the answer.

Little Red Riding Hood: “Why do you have so big ears?” “I would like to hear you better,” said the wolf.

Little Red Riding Hood: “Why do you have so big teeth?” “I would like to eat you better,” said the wolf and jumped out of the bed and ate the girl.

At the same time the hunter was passing by the cottage. He heard loud snoring. He entered the room and saw the wolf. The hunter took his knife and cut the wolf’s belly. Little Red Riding Hood and her granny jumped out. They thanked hunter very much.

Zdroj textu:

*Uč se s pohádkou.* Ilustroval Miroslav Volný. Brno: Nakladatelství pro děti FIL & FIM ve spolupráci s JEWEF a firmou Vařílek, (1991).

### **Little Red Riding Hood**

One day mother of Little Red Riding Hood put cake and a bottle of wine into the basket. She said to her daughter: “Your grandmother is ill. Go and give her this basket.” Little Red Riding Hood went to her grandmother and in the wood she met the wolf. “Where are you going?” asked the wolf. “My grandmother is ill and so I am going to visit her,” said Little Red Riding Hood. She saw very nice flowers and she wanted to pick them for her grandmother.

The wolf went to grandmother’s house. He knocked on the door. (klepání na dveře) He opened the door (otevírání dveří) and entered. He saw grandmother in a bed. He jumped and ate her. Then he went to grandmother’s bed.

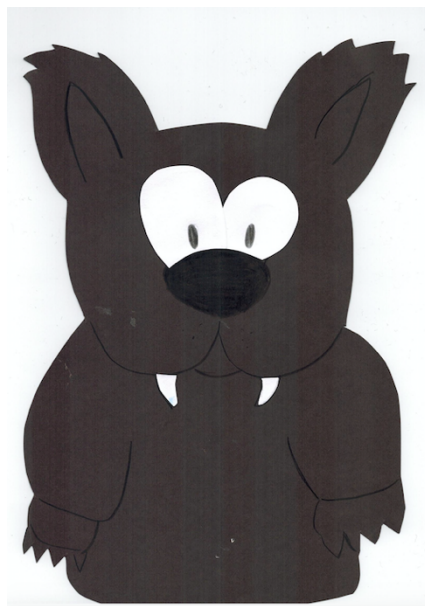
After a while Little Red Riding Hood knocked on the door (klepání). She opened the door (otevření) and came in. Then she saw her grandmother in the bed. “Why have you got so big eyes?” she asked. “I would like to see you better,” was the answer.

Little Red Riding Hood: “Why have you got so big ears?” “I would like to hear you better,” said the wolf.

Little Red Riding Hood: “Why have you got so big teeth?” “I would like to eat you better,” said the wolf and jumped out of the bed and ate the girl.

At the same time the hunter was near the house. He heard horrible snoring (chrápání). He knocked the door (klepání), he opened the door (otevírání) and entered. Then he saw the wolf. The hunter took his knife and cut the wolf’s belly (naznačení pohybu). Little Red Riding Hood and her granny jumped out. They were so happy and thanked hunter very much.

Zdroj: vlastní úprava předchozího textu.



**Little Red Riding Hood**

**hunter**

**wolf**

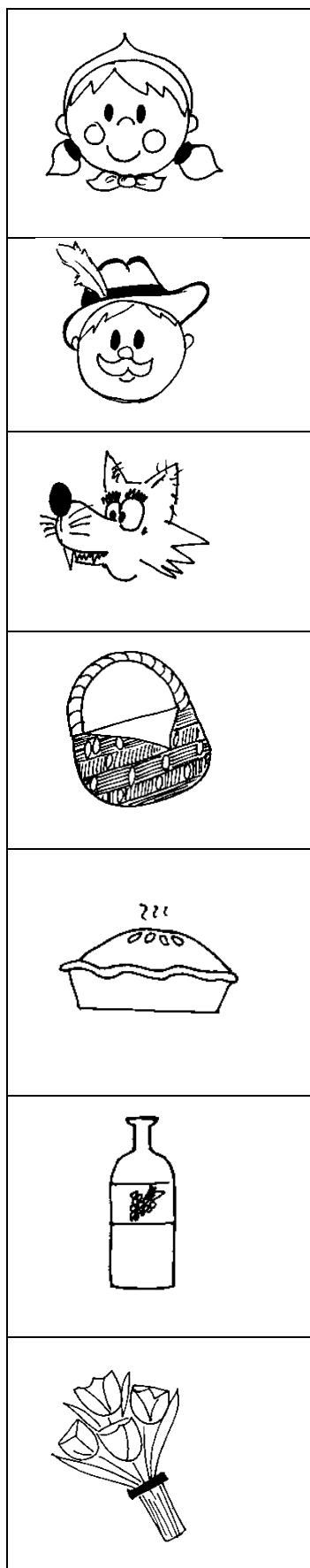
**basket**

**cake**

**bottle of wine**

**flowers**





**Little Red  
Riding Hood**

**hunter**

**wolf**

**basket**

**cake**

**bottle of wine**

**flowers**

**1) Teaching point:**

- *Listening*: comprehension
  - Listening micro skills:
    - o Predicting what they are going to hear.
    - o Listening for gist (the general idea).
    - o Using visuals to increase understanding.
    - o Coping with unfamiliar words and expressions (guessing from the context).
    - o Relate the story to real life (their experiences)
- *Lexis*: presentation of the new vocabulary

**2) Specific target vocabulary:**

- Little Red Riding Hood, hunter, wolf, basket, cake, bottle of wine, flowers

**3) Main lesson objectives:**

- Student will improve the vocabulary from last lessons - colours (red, blue, yellow, green, etc.) and parts of the body (hair, eyes, etc.).
- Student will consolidate the grammar from last lessons – have/has got.
- Student will get familiar with new items
- Student distinguishes the graphic and pronounced form of the new vocabulary.

**4) Evidence**

- Student independently completes the worksheet.

**5) Predicted problems**

- Student will change the meaning of new word => solution => more practise

**6) Context**

- The Story of Little Red Riding Hood








**7) Materials**

- Pictures flashcards (big + small)
- Word flashcards (big + small)
- Plush wolf
- Own worksheet + Questionnaire
- Blackboard

Timing	Activities	Materials
11:50 - 11:55	Introduce (T)	
8:55 – 9:00	Warmer – Change place if you ... (Ss) (vocabulary – clothes, parts of body, colours, grammar – have/has got)	
11:55 – 11:57	Pre – listening	Picture of Little Red Riding Hood (big)
9:00 – 9:02	Motivation – encourage prediction (show them the picture (T) => (Ss) will guess, who is it?)	
11:57 – 12:02	Listening (T)	Picture flashcards (big)
9:02 – 9:07	Storytime (T)	Blackboard
12:02 – 12:03	Set the task (T)	Word flashcards (small)
9:07 – 9:08	(Ss) will listen to the story again and choose word flashcards which are in the story	
12:03 – 12:07	Listening (T)	Picture flashcards (small)
9:08 – 9:12	(T) will say words from the story (in the same order like in the story)	Word flashcards (small)
12:07 – 12:10	Check the task (T) + (Ss)	
9:12 – 9:15	(Ss) will check in pairs	
12:10 – 12:11	Set the task (T)	Picture flashcards (small)
9:15 – 9:16	(Ss) assign picture flashcards to word flashcards	Word flashcards (small)
12:11 – 12:16	Check the task (T) + (Ss)	Blackboard

9:16 – 9:21	(T) + (Ss) check the task together and do it on the blackboard (for (Ss) who had mistakes)	Picture flashcards (big) Word flashcards (big)
12:16 – 12:22 9:21 – 9:27	Writing (Ss)	Worksheets
12:22 – 12:27 9:27 – 9:32	Writing (Ss)	Questionnaire
12:27 – 12:32 9:32 – 9:37	Follow-up – Speaking (Discussion)  (T) ask students – what we can learn from the story? Who is your favourite character? Why?  (Ss) relate the story to real life (their experiences) and they speak about their favourite character from the story	Plush wolf
12:32 – 12:35 9:37 – 9:40	(T) revise what we learn today	

**1. Očísluj obrázky podle pořadí, jak je uslyšíš za sebou: (7 b)**




						

**2. Zakroužkuj co měla Karkulka v košíčku: (2 b)**

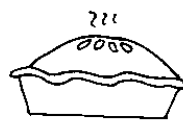
- grandmother      cake      hunter  
 bottle of wine      wolf




**3. Spoj obrázky se slovy: (3 b)**

		
<b>wolf</b>	<b>grandmother</b>	<b>hunter</b>

**4. Zakroužkuj správnou odpověď: (2 b)**

basket		wolf
cake		flowers

grandma		basket
hunter		cake

**Dotazník**

1. Líbila se ti dnešní hodina?

ano                                      nevím                                      ne

2. Vyhovovalo ti vypravování příběhu (rychlost vypravování, změny hlasu)?

ano                                      nevím                                      ne

3. Měli jste někdy dříve hodinu anglického jazyka založenou na vypravování příběhu?

ano                                      nevím                                      ne

4. Chtěl bys znovu hodinu založenou na vypravování příběhu?

ano                                      nevím                                      ne

5. Líbily se ti věci, které paní učitelka používala k vypravování? (kreslené obrázky, slovíčka, obrázky na tabuli, plyšový vlk)

ano                                      nevím                                      ne

6. Co se ti líbilo v dnešní hodině nejvíc?

---

---

7. Máš nějaké nápady, jak by se dalo vypravování příběhu zlepšit? Co bys na dnešní hodině změnil?

---

---

Otázka č. 6: Co se ti líbilo v dnešní hodině nejvíc?

Ta pohádka a jak jsme se mně neli  
praktičtěji vše

vše

jak vyprávěla pohádku o červené hadice.  
a ještě jak jsme se učily slovíčka.

Líbilo se mi jak nám vyprávěla příběh.

dělat list z cvičení, popisování  
postar English

vše. Nejvíce se mi líbil vlk.

Všechno asi ale učitel.

Nejvíce se mi ~~líbilo~~ líbilo se jsme si  
vyprávěli příběh a se přišla paní studentka  
se na nás podívat.

že jsme dělali něco co nás bavilo a se pekna.

Všechno.

# slony

Obrázky

Všechno asi ale určitě.

pohadka



Otázka č. 7: Máš nějaké nápady, jak by se dalo vypravování příběhu zlepšit? Co bys na dnešní hodině změnil?

Asi nicbylo to nejhodina.

Nic

nic.

Nic.

ne

Nevím.

nic bych nechtěla zlepšit

Ne, nic by sem naměnil

## **SUMMARY**

The goal of the Master Thesis is to present new vocabulary with the use of storytelling in English lessons at primary schools. The Thesis is divided into two parts – theoretical, and practical. The theoretical one provides basic information about pupils of primary schools, how the English language is taught, and how the pupils learn it. Furthermore, it is focused on working with vocabulary and the method of storytelling. The practical part is concerned with selected research tools – experiment and questionnaire. The results are presented through graphs, and are supplied with a commentary. Due to our research, we were able to discover that the presentation of new vocabulary through storytelling can be integrated into English lessons, as the pupils evaluate this method positively, and they achieve very good results in given exercises.